

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN
MESTRADO PROFISSIONAL**

FERNANDA BEATRIZ DA COSTA MIRANDA DE CARVALHO

**FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE UM MANUAL PEDAGÓGICO
ILUSTRADO PARA GAMIFICAÇÃO DE ATIVIDADES COMO
ESTRATÉGIA NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA**

DISSERTAÇÃO- MESTRADO

LONDRINA

2018

FERNANDA BEATRIZ DA COSTA MIRANDA DE CARVALHO

**FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE UM MANUAL PEDAGÓGICO
ILUSTRADO PARA GAMIFICAÇÃO DE ATIVIDADES COMO
ESTRATÉGIA NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa.

LONDRINA

2018

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

C331f Carvalho, Fernanda Beatriz da Costa Miranda de
Formação docente a partir de um manual pedagógico ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva / Fernanda Beatriz da Costa Miranda de Carvalho. - Londrina : [s.n.], 2018. 153 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2018.
Bibliografia: f. 128-136

1. Professores - Formação. 2. Educação inclusiva. 3. Jogos educativos. 4. Alfabetização. 5. Incapacidade intelectual. I. Rosa, Vanderley Flor da, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Benedeti Guilhem - CRB: 9/911



TERMO DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE UM MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO PARA GAMIFICAÇÃO DE ATIVIDADES COMO ESTRATÉGIA NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

Por

FERNANDA BEATRIZ DA COSTA MIRANDA DE CARVALHO

Esta Dissertação foi apresentada em 19 de dezembro de 2018 como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa.
Prof. Orientador

Prof^a Dr^a Alessandra Dutra
Membro titular

Prof. Dr. João Coelho Neto
Membro titular

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza”.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida. À minha mãe pelo incentivo e pelo apoio constante. À minha avó (*in memoriam*) pelo seu cuidado e sua dedicação. Ao meu esposo pela paciência. E ao meu filho, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry)

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a mãe Rainha, que guiaram meu caminho ao longo da minha jornada acadêmica, profissional e pessoal.

Ao meu esposo, Willian, pessoa com quem partilho a vida em todos os aspectos. Agradeço pelo carinho, pela paciência, pelo amor, e por todo apoio. Por sua capacidade de me compreender na correria de cada semestre.

Ao meu filho, Davi, seu fôlego de vida em mim foi sustento. A cada dia me proporcionar força e coragem para concluir este trabalho e para questionar a realidade propondo novas possibilidades. Obrigada, âncora da minha vida.

À minha mãe, Maria, que com muita garra, perseverança, carinho e apoio, não mediu esforços para que eu chegasse até esta etapa em minha vida. Obrigada por sempre estar ao meu lado torcendo pelo meu sucesso.

À minha avó rainha, Terezinha, *In Memoriam*, por todos os anos de conselhos, pelo aprendizado, pelo carinho e por todo amor. Te agradeço por se dedicar a mim, por me educar e por estar sempre ao meu lado torcendo por meu sucesso. A senhora se foi durante esta caminhada, e foi nesse momento que aprendi a encarar a realidade e ver a vida de um jeito diferente. Esta vitória é muito mais sua do que minha.

À minha família Costa pela compreensão, pela união, pelo incentivo, pelo amor e pela força. Em especial minha tia, Antonia, pela torcida desde o ingresso no programa de pós-graduação até a aprovação deste trabalho. Divido com vocês esta experiência e alegria.

Aos meus amigos, pelas alegrias, pelas tristezas e pelas dores compartilhadas. Com vocês, as pausas entre um parágrafo e outro de produção melhora tudo que tenho produzido na vida. Em especial, agradeço o carinho e a atenção das minhas amigas Jéssica, Franciele, Fabiane, Rafaela e Patrícia. Muito obrigada!

Ao professor, Dr. Vanderley Flor da Rosa, meu orientador, pela paciência e contribuição na condução e finalização deste trabalho.

Aos meus professores da Escola Municipal “Professor Lourenço Filho”, Colégio Estadual “Castro Alves”, da Universidade Estadual do Norte do Paraná- Campus de Cornélio Procopio (UENP/CP) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Campus Londrina (UTFPR/LD), que me acompanharam durante toda minha vida acadêmica. Em especial, a grande mestre, Jurema Almeida, por me incentivar e acreditar na minha potencialidade. Sou grata a cada um de vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da UTFPR- Campus Londrina, pelo apoio institucional e acadêmico à pesquisa que materializou neste trabalho.

Aos professores doutores Alessandra Dutra e João Coelho Neto pela disponibilidade em participar da minha banca examinadora. Sou grata a cada um de vocês pelas contribuições e pelas considerações que enriqueceram este trabalho.

Às participantes desta pesquisa que se engajaram nesse processo formativo e possibilitaram trocas de saberes significativos. Agradeço a cada docente, pela participação, pelo comprometimento, e pelas contribuições em nossa pesquisa.

À minha amiga e supervisora, Jaqueline Prais, com quem partilhei o que era broto aquilo que veio a ser esse trabalho. Nossas conversas e trocas foram fundamentais. Obrigada pela paciência, pela compreensão, pelas contribuições, pela dedicação, pelo incentivo e pela amizade desde à graduação. Eu posso dizer que a minha formação para a inclusão educacional, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a sua pessoa.

Aos colegas que compartilharam esse processo de formação no mestrado pelos encontros permeados de aprendizagem. Agradeço as trocas, ao grupo de “sociais” e em especial a Cristiane, pela cumplicidade nos artigos, nos momentos de angústia e de insegurança, pelo apoio, pelas risadas, pelas partilhas, pelos encontros, por compartilhar o Hotel e pelas caronas.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (Nelson Mandela).

RESUMO

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda. **Formação docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva.** 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2018.

Na atual conjuntura um dos desafios encontrados no âmbito escolar permeia a inclusão educacional de alunos público-alvo da Educação Especial, de tal modo esta dissertação aborda as percepções de docentes quanto à gamificação de atividades pedagógicas a partir de orientações didáticas contidas em um Manual Pedagógico Ilustrado. Assim, a pesquisa parte do seguinte problema: De que maneira os princípios da gamificação podem contribuir para a formação de docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a inclusão educacional? Para responder tal questão, estabelece como objetivo geral: desenvolver um Manual Pedagógico Ilustrado com orientações didáticas para gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Este, por sua vez, foi detalhado nos seguintes objetivos específicos: pontuar o papel da formação de professores para a inclusão educacional; discutir sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto regular de ensino; definir a alfabetização e o letramento sob abordagem do método fônico; apresentar a gamificação como instrumento no processo de ensino e de aprendizagem, analisar as contribuições da gamificação na formação de docente voltada para inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual por meio da aplicação de um Manual Pedagógico Ilustrado em um curso de extensão. Como encaminhamento metodológico, adota os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho exploratório, desenvolvida junto a 11 docentes de um município situado no Norte do Paraná. Os dados foram coletados por meio de questionários, atividades desenvolvidas no curso de extensão, notas de campo, gravação em áudio dos encontros com os docentes, bem como, observação durante o processo formativo. A partir da análise de conteúdo, os dados foram organizados em seis categorias a saber: (i) perfil dos participantes, (ii) conhecimentos prévios dos participantes, (iii) a aplicação das atividades gamificadas, (iv) planejamento gamificado, (v) a percepção dos docentes em relação ao curso de extensão e (vi) a avaliação do Manual Pedagógico Ilustrado. Dentre os resultados obtidos, os dados apontam que o Manual Pedagógico Ilustrado utilizado como base na formação de docentes mostra-se eficiente, visto que as participantes se envolveram durante a proposta colaborativa de formação e apropriaram-se do conteúdo abordado durante o curso. Sendo assim, elaboraram um plano de aula com atividades de gamificação na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e identificaram uma mudança em posturas e práticas voltadas para o paradigma da inclusão. O Manual Pedagógico Ilustrado oferece uma contribuição ao campo da formação docente para inclusão educacional a partir da orientação didática do uso da gamificação na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Gamificação. Alfabetização. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda. **Teacher training from an Illustrated Pedagogical Manual for gamification of activities as a strategy in inclusive literacy.** 2018. 157 f. Dissertation (Master's Degree in Human, Social and Nature Sciences Teaching) - Graduate Program in Teaching Human, Social and Nature Sciences (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2018.

In the current conjuncture one of the challenges found in the school extent permeates the students target audience's of the Special Education education inclusion, in a such way this dissertation approaches the teachers' perceptions as for the gamification of pedagogic activities starting from didactic orientations contained in a Illustrated Pedagogic Manual. Like this, the research part of the following problem: That sorts out the beginnings of the gamification can contribute for the teacher's of the years formation begin of the Fundamental Teaching returned for the education inclusion? To answer such subject, it establishes as general objective: to develop a Illustrated Pedagogic Manual with didactic orientations for gamification of pedagogic activities in the students' literacy with intellectual deficiency. This, for his/her time, it was detailed in the following specific objectives: to punctuate the paper of the teachers' formation for the education inclusion; to discuss on the students' inclusion with intellectual deficiency in the regular context of teaching; to define the literacy under approach of the method phonic; to present the gamification as instrument in the teaching process and of learning, to analyze the contributions of the gamification in teacher's formation gone back to students' education inclusion with intellectual deficiency through the application of a Illustrated Pedagogic Manual in an extension course. As methodological direction, adopts the presuppositions of the qualitative research of exploratory stamp, developed 11 close to educational of a located municipal district in the North of Paraná. The data were collected through questionnaires, activities developed in the extension course, field notes, recording in audio of the encounters with the teachers, as well as, observation during the formative process. Starting from the content analysis, the data were organized in six categories to know: (i) the participants' profile, (ii) the participants' previous knowledge, (iii) the application of the activities gamification, (iv) planning gamification, (v) the teachers' perception in relation to the extension course and (I saw) the evaluation of the Illustrated Pedagogic Manual. Among the obtained results, the data point that the Illustrated Pedagogic Manual used as base in the teachers' formation is shown efficient, because the participants wrapped up during the proposal formation collaborative and they appropriated of the content approached during the course. Being like this, they elaborated a class plan with gamification activities in the students' literacy with intellectual deficiency and they identified a change in postures and practices returned for the paradigm of the inclusion. The illustrated Pedagogic Manual offers a contribution to the field of the educational formation for education inclusion starting from the didactic orientation of the use of the gamification in the students' literacy with intellectual deficiency.

Key-words: Teachers' formation. Included education. Gamification. Literacy. Intellectual deficiency.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Definições de gamificação.....	47
Quadro 2: Elementos dos Games	52
Quadro 3: Elementos dos jogos	55
Quadro 4: Estruturação do produto educacional	64
Quadro 5: Encontros do curso de extensão	71
Quadro 6: Instrumentos utilizados para coleta de dados.....	72
Quadro 7: Categorias de análises elencadas	77
Quadro 8: Dados referentes ao perfil das participantes.....	80
Quadro 9: Conteúdos abordados na formação continuada referente à inclusão educacional.....	85
Quadro 10: Dificuldades para incluir <i>versus</i> inclusão na prática.....	86
Quadro 11: Análise das expectativas das participantes	90
Quadro 12: Resistências referentes à inclusão educacional.....	91
Quadro 13: Conhecimentos prévios sobre gamificação	94
Quadro 14: Planos de aulas gamificados	97
Quadro 15: Lista sobre as motivações dos jogos eletrônicos.....	102
Quadro 16: Contribuições do Curso de extensão.....	104
Quadro 17: Avaliação geral referente ao Manual Pedagógico Ilustrado	115
Quadro 18: Percepções sobre as atividades gamificadas	116
Esquema 1: Recortes temáticos da pesquisa.....	11
Esquema 2: Tríade da gamificação	52
Esquema 3: Caminhos traçados na pesquisa	68
Figura 1: Nuvem de palavras – principais estratégias de gamificação.....	51
Figura 2: Pirâmide sobre os elementos de gamificação	53
Figura 3: Folder de divulgação do curso de extensão	70
Gráfico 1: Tempo de atuação nas turmas de alfabetização.....	81
Gráfico 2: Atuação docente: aluno com deficiência intelectual.....	82
Gráfico 3: Docentes que possuem alunos com deficiência intelectual	83
Gráfico 4: Inclusão educacional na formação inicial dos participantes	84
Gráfico 5: Expectativas em relação ao curso de extensão	101
Gráfico 6: Satisfação quanto à participação no curso	103
Gráfico 7: Avaliação da compreensão dos conteúdos.....	104
Gráfico 8: Avaliação referente aos termos de gamificação contidos no Manual	108
Gráfico 9: Percepção quanto ao Manual Pedagógico Ilustrado.....	109
Gráfico 10: Apresentação gráfica do Manual	109

Gráfico 11: Clareza e precisão das informações no Manual	110
Gráfico 12: Percepção quanto à estrutura e organização do Manual	110
Gráfico 13: Avaliação da compreensão dos conteúdos no Manual	111
Gráfico 14: Avaliação em relação às atividades gamificadas	111
Gráfico 15: Organização didática das atividades contidas no Manual	112
Gráfico 16: Apresentação estrutural das atividades gamificadas	112
Gráfico 17: Elementos de gamificação utilizados	113
Gráfico 18: Recursos utilizados para os alunos com deficiência intelectual	113
Gráfico 19: Método fônico de alfabetização	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 OS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS	15
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES	20
3 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	25
3.1 CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	25
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	28
4 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	32
4.1 MÉTODO FÔNICO.....	37
4.2 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS NA ABORDAGEM FÔNICA.....	39
5 A GAMIFICAÇÃO IMPLEMENTADA NO ENSINO	43
5.1 CARACTERIZANDO A GAMIFICAÇÃO	45
5.2 A GAMIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM	47
6 O PRODUTO EDUCACIONAL	62
6.1 DEFININDO O MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO.....	62
7 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	65
7.1 TIPO DE PESQUISA.....	65
7.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA.....	69
7.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
7.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO	75
8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	79
8.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	79
8.2 CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS PARTICIPANTES.....	81
8.3 APLICAÇÃO DE ATIVIDADES GAMIFICADAS	94
8.4 PLANEJAMENTO GAMIFICADO	96
8.5 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO CURSO DE EXTENSÃO	100
8.6 AVALIAÇÃO DO MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	137
ANEXO A - PLANO DE AULA 1- THE COLLORS	138
ANEXO B - PLANO DE AULA 2: THE TEACHERS	142
ANEXO C - PLANO DE AULA 3: THE DOCTORS	144
ANEXO D - PLANO DE AULA 4: THE FLOWERS	146
APÊNDICES	148

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL	149
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL: CURSO DE EXTENSÃO	150
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL: MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO	151

1 INTRODUÇÃO

Desde a colonização do Brasil, no século XVI, em 1549, quando os jesuítas chegaram ao nosso país, havia uma preocupação em ensinar as crianças (na época, as das classes dominantes) a ler, a escrever, a contar e a cantar como aponta a estudiosa Aranha (2006). Com isso, percebemos que há mais de 400 anos foi iniciado o ensino das primeiras letras aos nativos e aos filhos dos colonos no território brasileiro. Entretanto, apesar de partir desde a colonização do país, o intuito de alfabetizar continua a ser alvo de inquietações diante dos altos índices de analfabetismo e do fracasso educacional de crianças em idade escolar, principalmente matriculadas na rede pública de ensino.

O problema do analfabetismo é recorrente na história da educação brasileira, visto que os índices apontam grande fracasso escolar em tal área, o qual os aprendizes cada vez mais apresentam dificuldades para apropriação dos códigos de leitura e escrita. De tal modo, o contexto apresenta um agravante: alunos saem dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem se apropriarem da linguagem de leitura e escrita, como apontam os índices da Avaliação Nacional para Alfabetização¹ (ANA), realizada em 2016. De acordo com os dados, 34% dos estudantes apresentam resultados insuficientes em escrita e 55 % em leitura, logo, a alfabetização ainda constitui um desafio na área da educação (ANA, 2016).

Diante disso, cabe a reflexão sobre o processo de alfabetização das crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a apropriação da língua escrita, como na contemporaneidade os alunos finalizam o ciclo de alfabetização sem dominarem os códigos alfabéticos? Ora, quais seriam os enfrentamentos que impedem a aprendizagem destes alunos? Qual a problemática que permeia a aquisição de tal conhecimento?

Contudo, entendemos que existem inúmeros fatores que interferem no processo de alfabetização dos aprendizes como contexto histórico, condição social, métodos de ensino, formação inicial e continuada dos docentes, políticas públicas, enfim, inúmeras influências corroboram para o recorrente fracasso escolar em tal

¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e mede os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação.

área.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que ações precisam ser realizadas no que tange o ensino para a alfabetização, visto que é a partir da aquisição da linguagem escrita que o sujeito irá participar ativamente da sociedade, expressando seu pensamento de forma crítica e subjetiva. Além disso, corroborando com as ideias de Soares (2003), para que o estudante entre no mundo da leitura e da escrita, de forma significativa, é necessária a aquisição do sistema de escrita alfabético e ortográfico e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais articulando os dois processos de forma que um dependa do outro.

Destacamos que a vivência profissional da pesquisadora, a qual atua há quatro anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área de alfabetização, defronta-se, constantemente, com queixas de docentes quanto às dificuldades de encontrar métodos e estratégias adequadas para práticas pedagógicas de alfabetização, ou seja, o professor não encontra respaldo teórico em sua formação inicial e/ou continuada para atuar com propriedade em tal área.

A partir dessas considerações, surgem diversas indagações como: quais estratégias realizar para incluir alunos com deficiência intelectual no processo de alfabetização e letramento de forma eficiente? Como planejar atividades que envolvam a todos sem distinção sob um cenário de aprendizagem efetiva? Porque a legislação inclusiva, discutida há três décadas, se distancia tanto da prática?

Somado a esse contexto, temos as inquietações que permeiam a conjuntura de ensino quanto à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, de forma específica, os com deficiência intelectual (DI) e as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização desses alunos na sala de aula comum.

Nessa perspectiva, evidenciamos a necessidade de assegurar o direito de todos à educação por meio de políticas públicas que estabeleçam a universalização do ensino e a consolidação de uma escola inclusiva. Dentre esses documentos, sublinhamos as principais legislações tanto internacionais quanto nacionais: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração Mundial de Educação Para todos (UNESCO, 1990), Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 (BRASIL, 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990); Programa Educação Inclusiva- Ministério da Educação (BRASIL, 2003); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Lei Federal nº 13.146 (BRASIL, 2015) LBI que culminam para implementação da educação inclusiva. Essas legislações têm como ponto de partida as necessidades educacionais dos alunos que precisam ser atendidas por meio de adequações em todos os segmentos, como na estrutura física, arquitetônica, formação dos recursos humanos, recursos pedagógicos e ações didáticas.

Mantoan (2006) destaca que a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva visa responder às necessidades educacionais dos aprendizes, adequando à instituição escolar desde o currículo, os docentes, as metodologias, as avaliações, até a estrutura física, para que a educação seja, de fato, de qualidade e igual para todos.

Com isso, entendemos que a inclusão educacional é uma realidade nas escolas brasileiras, visto que a legislação nacional vigente assegura o direito de todos à educação. Entretanto, os dispositivos legais por si só não asseguram o direito à educação plena e de qualidade, pois sua efetivação e consolidação na prática perpassam por inúmeros desafios tendo em vista as barreiras atitudinais, conceituais e formativas no contexto escolar (CARVALHO, 2000).

Ao mesmo tempo, destacamos a dificuldade de organização da atividade de ensino frente à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas salas regulares. Dentre eles, os alunos com DI despertam dúvidas com relação à potencialidade de aprendizagem e quanto às possibilidades de atividades a serem desenvolvidas por ele junto aos demais alunos em sala de aula comum.

Diante disto, compreendemos que para se organizar a atividade de ensino em uma perspectiva inclusiva e que satisfaça as necessidades de aprendizagem dos alunos, em especial, do aluno com DI, é necessário planejar estratégias pedagógicas que promovam o engajamento e a motivação destes para a participação plena no processo de ensino e de aprendizagem. Somado a isto, indicamos a gamificação como uma estratégia que possibilita o uso de recursos pedagógicos para despertar o interesse e a atenção de todos os estudantes a partir de um ensino que acredite nas potencialidades de cada sujeito, além de proporcionar a participação efetiva de todos.

Com efeito, buscamos uma estratégia de ensino que possa contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com DI ao corroborar com a prática dos docentes em uma perspectiva inclusiva. Por conseguinte, fomentados pelo objetivo de engajar e motivar todos os estudantes, e também os com DI, encontramos na gamificação estratégias que potencializam o planejamento de atividades de

alfabetização voltadas para a inclusão educacional tornando-as mais lúdicas, interativas e significativas no contexto de ensino.

Utilizamos neste trabalho a gamificação como estratégia de ensino que, dentre várias características, visa superar obstáculos, cumprir tarefas ou desafios, motivados pelas conquistas de pontos, ou cumprimentos de missões que, por sua vez, não se preocupam com os erros, ou seja, neste ambiente tornam-se impulsionadores para continuarem a fim de cumprirem os objetivos estabelecidos no contexto de gamificação. Além disso, a escolha de estratégias de jogos eletrônicos é capaz de desenvolver o engajamento e motivação dos estudantes ao envolvê-los no processo de ensino e de aprendizagem.

A gamificação², em linhas gerais, como explica Kapp (2012), pode ser definida como a utilização da mecânica presente nos jogos eletrônicos, como sua estética, lógica e estratégias, fora do contexto. Deste modo, caracteriza-se como o uso das estratégias dos jogos aplicadas no mundo real, cujo objetivo é extrair as melhores ideias, as estratégias e as técnicas contidas nos jogos eletrônicos e aplicar na prática a fim de engajar e motivar as pessoas.

Prensky (2012) aponta que são indispensáveis práticas que motivem os alunos da contemporaneidade, pois são sujeitos nativos digitais, tendo em vista que nasceram submersos, de alguma forma, neste processo, pois necessitam de práticas que os envolvam de modo significativo. A partir dessa premissa, buscamos na literatura estudos que trazem abordagens acerca da temática investigada possíveis contribuições da gamificação no ensino como instrumento para auxiliar o processo de alfabetização de alunos com DI.

Diante disto, realizamos uma revisão sistemática com o objetivo de investigar as principais discussões em torno da temática discutida neste trabalho, permeadas na literatura científica. Ademais, para esta revisão sistemática respaldamos teoricamente em Kitchenham (2004), no que se refere às bases de dados para buscas dos trabalhos na área, assim, realizamos buscas nos seguintes periódicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e por fim, na Biblioteca virtual em saúde (BIREME). Utilizamos como descritores para busca palavras-chave com as seguintes combinações: gamificação e alfabetização,

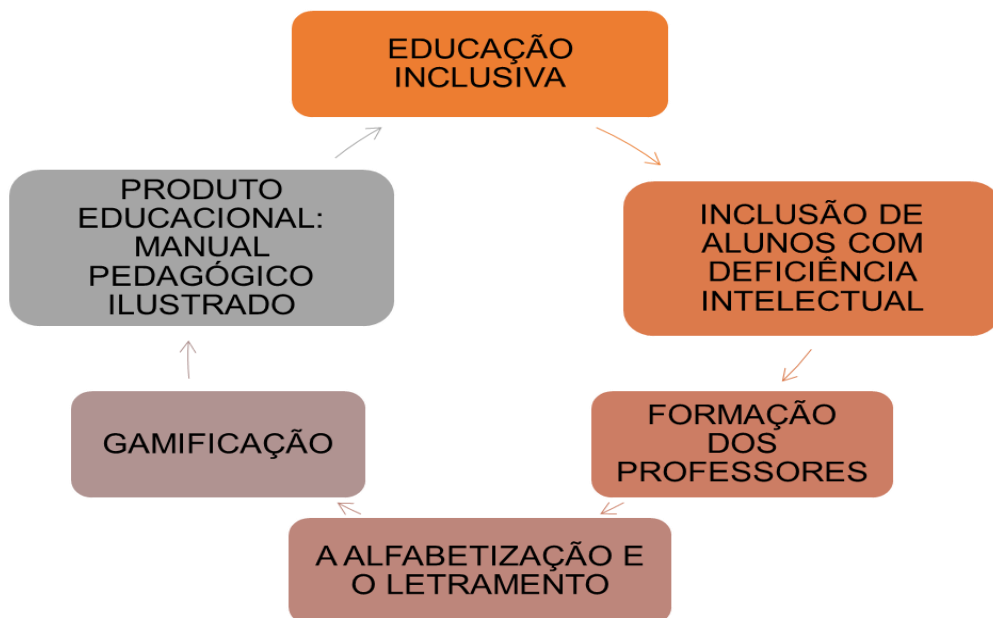
² O conceito acerca da gamificação será detalhado no decorrer deste estudo, mais precisamente no referencial teórico.

gamificação e deficiência, alfabetização e deficiência, gamificação e como muitos trabalhos nesta área são publicados na língua inglesa também realizamos buscas com a combinação *gamification and literacy*.

A partir da busca sistemática encontramos estudos sobre alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Por outro lado, sobre a gamificação no ensino de forma independente, no período em que foi realizado tais buscas³ não foram encontrados trabalhos com o recorte⁴ específico proposto nesta pesquisa.

Surge, então, a necessidade de se pensar formas de alfabetizar sob o paradigma da perspectiva inclusiva, em especial do aluno com DI. Destarte, partindo desta premissa, e sob a preocupação em viabilizar meios e contribuições para inclusão educacional, ao considerarmos o contexto diversificado de ensino, a proposta desta pesquisa foi discutir as temáticas no que se refere à formação docente para a alfabetização de alunos com DI com base na gamificação de atividades pedagógicas. Assim, tendo em vista as questões suscitadas na presente pesquisa, organizamos um esquema que demonstra os recortes temáticos e a articulação entre eles

Esquema 1: Recortes temáticos da pesquisa



Fonte: Autoria própria (2018).

Tal articulação favoreceu o cumprimento das exigências estipuladas pelo

³ As buscas nos bancos de dados foram realizadas no ano de 2017.

⁴ A gamificação aplicada em atividades de alfabetização para alunos com deficiência intelectual.

programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), na qual a pesquisadora está matriculada, cujo objetivo consiste em gerar pesquisas para melhorar o ensino e a aprendizagem no país a partir da reflexão de uma problemática advinda do âmbito escolar oferecendo, assim, um produto educacional que contribua tanto para a prática pedagógica do docente, como para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

De tal forma, o produto educacional originado consiste em um Manual Pedagógico Ilustrado contendo orientações didáticas para o planejamento de atividades de alfabetização gamificadas destinados a todos, inclusive aos alunos com DI. Neste sentido, o objetivo central desse material didático foi atender às necessidades formativas dos professores para o ensino inclusivo voltado para alfabetização de todos os alunos, com ênfase àqueles com DI.

Este produto educacional foi aplicado por meio de um curso de extensão cujo objetivo foi promover a formação continuada dos docentes na perspectiva da educação inclusiva a fim de implementar orientações didáticas visando a contribuição de práticas pedagógicas do professor que convergem no processo de alfabetização dos alunos com DI incluídos na sala comum. Deste modo, foram desenvolvidos recursos e estratégias de ensino de acordo com práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Hipoteticamente, acreditamos que o uso da gamificação oferece um suporte ao conteúdo acadêmico da proposta pedagógica a qual irá subsidiar as práticas dos professores. Além disso, poderá auxiliar e potencializar o processo de alfabetização a partir do engajamento e da motivação que tal instrumento proporciona devido à forma lúdica de sua aplicação. Acreditamos, assim, que atenderá a todos os estudantes e, sobretudo, as necessidades de aprendizagem dos alunos com DI. Diante desta premissa, foi materializado nosso problema de pesquisa: **De que maneira os princípios da gamificação podem contribuir para a formação de docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a inclusão educacional?**

Por conseguinte, delineamos como o objetivo geral da pesquisa desenvolver um Manual Pedagógico Ilustrado com orientações didáticas para gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Este, por sua vez, foi detalhado nos seguintes objetivos específicos: pontuar o papel da formação de professores para a inclusão educacional; discutir sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto regular de ensino; definir a

alfabetização e o letramento sob abordagem do método fônico; apresentar a gamificação como instrumento no processo de ensino e de aprendizagem, analisar as contribuições da gamificação na formação de docente voltada para inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual por meio da aplicação de um Manual Pedagógico Ilustrado em um curso de extensão.

Como encaminhamento metodológico, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho exploratório desenvolvida junto a 11 docentes de um município situado no Norte do Paraná. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados questionários, atividades desenvolvidas no curso de extensão, notas de campo, gravação em áudio dos encontros com os docentes, bem como, observação durante o processo formativo. Para interpretação dos dados, empregamos a análise de conteúdo que possibilitou a organização dos dados em seis categorias a saber: o perfil dos participantes, os conhecimentos prévios dos participantes, a aplicação das atividades gamificadas, assim como o planejamento gamificado, a percepção dos docentes em relação ao curso de extensão e a avaliação do Manual Pedagógico Ilustrado.

Estruturamos esta dissertação em nove capítulos. Após a introdução, no primeiro capítulo, visamos resgatar o percurso histórico referente à educação especial, e posteriormente, pontuar a relevância da formação docente para efetivação da inclusão educacional nas salas regulares de ensino.

No segundo capítulo, abordamos os principais conceitos subjacentes à pessoa com DI a partir das principais características para o atendimento educacional adequado a este público, tal como as formas de aprendizagens.

No terceiro capítulo, buscamos caracterizar os tópicos relativos à alfabetização na perspectiva do letramento e, além disso, de forma contextualizada, as contribuições do método fônico para o processo de alfabetização de todos, e daqueles com DI.

No quarto capítulo, elencamos as possibilidades de utilizar a gamificação como instrumento didático contribuindo para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, caracterizamos o termo gamificação de forma que articule com o ensino.

No quinto capítulo, descrevemos os processos que originaram na construção do produto educacional elaborado nesta pesquisa que foi materializado no Manual Pedagógico Ilustrado, assim, abordamos os aportes teóricos utilizados.

No sexto capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos utilizados neste trabalho que conduziu de forma sistemática a pesquisa, bem como a escolha dos instrumentos para as coletas de dados empíricos.

No sétimo capítulo, apresentamos os dados coletados e as análises dos resultados obtidos à luz do referencial teórico adotado nesta dissertação.

Finalizamos o trabalho tecendo considerações sobre as temáticas suscitadas, obviamente, sem a pretensão de esgotar tal temática. No entanto, resgatamos as reflexões que ensejaram as abordagens adotadas e apontamos outros caminhos que possivelmente podem ser percorridos pela comunidade científica.

2 OS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, buscamos fomentar discussões acerca do papel da formação de professores para a efetivação da inclusão educacional nas salas regulares de ensino. Para tanto, abordamos uma discussão a respeito do percurso histórico da Educação Especial quanto aos conceitos de exclusão à inclusão educacional e da formação docente para atuar em um contexto inclusivo com foco ao aluno com deficiência intelectual.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A luta pelos direitos de igualdade, de acesso e de permanência nos diversos segmentos, dentre eles o da escola, realizado pelas pessoas com deficiência, é permeado por ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais que almejam o ensino para todos sem discriminações, preconceitos e distinções, no entanto, as deficiências são tão remotas quanto a própria humanidade (SILVA, 1987). De fato, os avanços relacionados à Educação Especial e seu público-alvo, comparados à evolução da humanidade e acesso à educação formal pelos demais estudantes, estão em desenvolvimento ao que é apregoado pelas políticas públicas relacionadas a tal tema. Diante deste panorama, esta pesquisa tem como foco a inclusão de todos, em especial o aluno com Deficiência Intelectual (DI), com isso, o processo histórico da Educação Especial, elencado neste estudo, também irá abordar a historicidade da pessoa com DI para contextualizar tal público.

A fim de traçar sinteticamente o percurso histórico da pessoa com deficiência, recorreremos à Januzzi (2004) para destacar que diante do contexto da antiguidade, o qual as sociedades visavam o estereótipo do homem perfeito, que deveria ser forte para guerra, pesca entre outras práticas, as pessoas que nasciam com algum tipo de anomalia⁵, deficiência, enfim, diferente do que se era almejado naquela época, era legitimada sua exterminação, abandono e, conseqüentemente, a exclusão da própria sociedade a qual pertencia, sendo tais procedimentos comuns e aceitáveis pela grande maioria. Com o advento do Cristianismo, tais práticas de extermínio das pessoas com deficiência começaram a ser abominadas pois, está religião tinha como princípios o amor ao próximo, a caridade e a aceitação.

⁵ Termo utilizado na época.

Consideramos importante mencionar que o movimento de luta para inclusão da pessoa com deficiência iniciou aproximadamente há mais de 30 anos em países desenvolvidos, entretanto, sua expansão ocorreu no século XXI a partir do envolvimento de todos os países (SASSAKI, 2004).

No Brasil, o marco histórico na busca da democracia deu-se a partir da Constituição cidadã e o direito à educação para todos, um dos marcos legítimos que culminou na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que assegura a educação como um direito de TODOS, princípio defendido no paradigma da inclusão educacional, como é destacado no artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A esse propósito, além da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cabe destacar os principais marcos legais que decorreram neste cenário de lutas e avanços das pessoas com deficiência, pois, neste momento, o aluno torna-se sujeito de direito e o foco central nos processos educativos. Assim, obteve como ponto de partida a Declaração Universal de Direitos Humanos, a primeira declaração promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que garante em seus textos o direito à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, o desenvolvimento pessoal e social, à livre participação na vida da comunidade, para todas as pessoas, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

De acordo com o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (COMPARATO, 2004, p.239).

É oportuno destacar que a origem de tal documento impulsionou a criação de leis e outras declarações pautadas para o favorecimento dos princípios voltados à consolidação da educação inclusiva e, com isso, a garantia de suportes pedagógicos, serviços especializados, tendo em vista assegurar o direito da educação para todos.

Dentre os documentos resultantes dos movimentos que vislumbravam a

inclusão educacional, destacamos à Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que ocorreu em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Neste documento, os países participantes destacaram a educação como um direito fundamental de todos, mulheres, homens de todas as idades, em qualquer país do mundo.

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Unesco em Salamanca na Espanha, em junho de 1994, ocorre a elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um dos principais documentos norteadores para educação inclusiva. A partir dessa conferência, os países participantes declararam ao mundo os princípios que norteariam a construção de sistemas sociais e concomitantemente educacionais mais inclusivos (UNESCO, 1994).

No sentido amplo, percebemos que há um redirecionamento do sistema de ensino buscando legitimar o direito e cumprir com seu dever de escolarização de todos, dentre eles os alunos com DI. Frente a tal contexto, ocorre uma evolução legislativa percorrendo caminhos em busca da equidade educacional e social, no qual a Educação Especial começa a ganhar maior visibilidade tanto em âmbito internacional como nacional, abrindo vários espaços para discussões, reflexões e debates acerca dos direitos, reabilitações e diversos temas referentes às pessoas com deficiência. Assim, são conduzidos vários congressos e conferências para práticas que culminam para o reconhecimento da educação na perspectiva da inclusão, ou seja, uma educação voltada para todos, sem distinção, o qual não cabem preconceitos, discriminações ou protelações (MANTOAN, 2006).

Carvalho (1999) complementa que o percurso histórico da Educação Especial brasileira, referente ao contexto educacional, foi modificando ao longo do tempo e, simultaneamente, as nomenclaturas referentes aos alunos público-alvo da Educação Especial. De “excepcionais”, passaram a ser chamados de “portadores de deficiência”, “deficientes”, alunos com necessidades especiais e, atualmente, alunos com necessidades educativas ,especiais (NEE⁶).

A esse propósito, após a constituição, a regulação do sistema educacional quanto à inclusão educacional foi feita a partir da Lei de Diretrizes e Bases da

⁶ O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), é utilizado para referir-se às pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais.

Educação (LDBEN) nº 9394 (BRASIL, 1996). Nesta legislação é destacada a inserção dos alunos com deficiência na educação regular indicando possibilidades de participação efetiva deste público-alvo nas salas regulares. A LDBEN fixa no artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar a oferta de serviços e apoios especializados aos alunos com necessidades especiais. Somado a isso:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos na classe comuns (BRASIL, 1996, Art. 59, Inciso III).

Com base neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) favorece a consolidação da Educação Especial com o objetivo de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às NEE.

Evidenciamos que a legislação referente à pessoa com deficiência legitima o direito do outro. No entanto, percebemos um distanciamento do legal para o real, ou seja, sua implementação, tal como a legislação apregoada não é consolidada. Rodrigues (2008) defende que:

O desenvolvimento da Educação Inclusiva depende, em grande parte, do desenvolvimento do sistema educativo no seu conjunto. É muito difícil desenvolver um sistema que, coerentemente, opte pela Educação Inclusiva sem fazer uma aposta decisiva no desenvolvimento da escola regular. [...] A Educação Inclusiva, enquanto reforma educacional, só poderá florescer em sistemas educativos capazes de aceitar uma mudança nos seus hábitos e paradigmas. (RODRIGUES, 2008, p.40).

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei Federal nº 13.146 (BRASIL, 2015) veio para contribuir com a necessidade de reforma educacional no Brasil, pois esta lei fortalece os direitos das pessoas com deficiência e promove várias reflexões, posturas, obrigações, direitos e ações referentes à educação inclusiva.

Tais aspectos legais apontam que o ensino não é aquele que segrega, exclui ou classifica os sujeitos, como era na antiguidade. Ou seja, a educação na perspectiva inclusiva é aquela que realiza ações para modificar o ambiente, as práticas e recursos

didáticos a fim de tornar-se acessível a todos sem distinção.

Sassaki (2004, p.2) explica que “uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais”. No atual contexto da educação, o ensino inclusivo é um desafio para as escolas regulares que se encontram presas ao conservadorismo, devido a vários aspectos. Dentre eles, a formação docente, recursos para o ensino, adequação física no ambiente escolar e práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos (MANTOAN; BATISTA, 2007).

No que se refere à legislação, interpretamos que a lei assegura uma educação de qualidade para todos os alunos, e, além disso, aos alunos público-alvo da Educação Especial é assegurado serviços e apoios educacionais especializados para sua efetiva inclusão. Entretanto, delineamos que a prática pedagógica tem sido um dos principais focos para implementação da inclusão educacional, tendo em vista que ela perpassa pela estrutura física, formação docente e recursos pedagógicos.

Para Mantoan (2006, p.34) “a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito é como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum”. Nesse sentido, a escola deve propiciar oportunidades de aprendizagens para os estudantes com deficiências, adaptando-se a suas necessidades e acolhendo a todos os estudantes sem exceções.

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2006, p.24).

Desse modo, a escola inclusiva estabelece como princípio atender a todos sem distinção e se adequar às necessidades educativas de todos os alunos. Fávero (2002) elucida que a inclusão educacional significa envolver o sujeito de tal forma que ele faça parte integralmente da sociedade, é adaptar-se ao indivíduo para que de fato ele encaixe no conjunto que já faz parte dele.

Por sua vez, a educação inclusiva parte do confronto com práticas de ensino excludentes que vão desde as adaptações dos alunos com NEE, mobiliário, estrutura

física, acessibilidade, até as práticas pedagógicas no qual o aluno precisa fazer um grande esforço para acompanhar as atividades propostas nas salas regulares (OLIVEIRA, 2010). Em consequência disto, a escola não pode ficar alheia à diversidade humana. A esse propósito, acreditamos que a formação continuada dos professores é importante para efetivação da inclusão educacional, tópico que trataremos a seguir.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

Frente às transformações tecnológicas, culturais e sociais desencadeadas na atualidade, é necessária a constante atualização de todos profissionais, principalmente dos que lidam diretamente com os processos de ensino e de aprendizagem. Ademais, os docentes necessitam atualizar-se com frequência a fim de acompanhar as mudanças realizadas nos diversos segmentos, inclusive no contexto educacional.

Ao conduzir este trabalho, obtivemos como foco de pesquisa a premissa da contribuição da formação continuada para a implementação de práticas inclusivas, com recorte teórico para professores alfabetizadores, em especial, de alunos com deficiência intelectual. Deste modo, entendemos por formação docente toda formação em nível superior destinado àqueles que pretendem atuar na área da educação, como explicita o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) (BRASIL, 1996),

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Além disso, a formação continuada ocorre após a formação inicial, sendo enaltecida no artigo 63 da LDBEN, que acrescenta:

Os institutos superiores de educação manterão: I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação básica; III- **programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.** (BRASIL, 1996,

grifo nosso).

Nessa perspectiva, a referida lei conceitua Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Art.58). Ao mesmo tempo, a LDBEN assegura “currículos métodos e técnicas, recursos educativos e organizações especiais” (BRASIL, 1996, Art.59 Inciso I), “[...] professores de ensino regular, capacitados para o atendimento adequado de necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1996, Art. 59, Inciso I) e “a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59, Inciso III).

Com isso, evidenciamos que para o professor atender as necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial é relevante a formação específica na área, fato este assegurado pela legislação, pois importa que o docente compartilhe conhecimentos científicos necessários no atendimento deste alunado para a promoção de práticas que facilitem o acesso ao conhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada pra a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2002).

De tal forma, elencamos ser necessário que o professor esteja em constante formação, sobretudo para atuar na perspectiva da educação inclusiva. Considera-se a premissa que, ao capacitar-se, o professor promove novas reflexões acerca do aluno público-alvo da Educação Especial, como é explicitado no § 1º do Art. 18 da Resolução CEB 02/2001 (BRASIL, 2001).

Dos pontos levantados, o professor, ao capacitar-se pautado em conteúdos sobre a Educação Especial, poderá perceber as necessidades de aprendizagem dos alunos ao flexibilizar o planejamento e compor atividades e ações que envolvam a todos. Com efeito, para suprir estas dificuldades demandará serviços especializados, e uma atuação em equipe para, de fato, garantir todas as possibilidades de desenvolvimento dos aprendizes. Assim, conforme (MENDES, 2004, p.227),

[...] uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

Surge, então, a necessidade de se pensar formas de ensinos inclusivos, visto que o paradigma da educação na perspectiva da inclusão é permeado por movimentos e ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Frente a isso, é importante o confronto às práticas que não atendam às necessidades de todos. De tal modo, é indispensável que o ensino seja promovido de outra forma, direcionando para práticas inclusivas que valorizem as diferenças viabilizando as diversidades na sala de aula. Tal fato decorre de formações sólidas do professor que necessita de aporte teórico para promover a equidade, ou seja, dar condições especiais para aqueles que precisam. Partindo desse pressuposto, é primordial a análise e a reflexão da própria prática docente, como afirma Sartori (2011, p.17), “[...] uma prática pedagógica que se desenvolve a favor da emancipação dos sujeitos se constrói pela reflexão da e sobre a prática educativa escolar”.

Por este panorama, é evidente que a formação tanto inicial quanto continuada dialogue com as necessidades atuais do ensino. Para que isto ocorra, os professores precisam conhecer as especificidades de todos seus estudantes, capacitar-se constantemente e, outrossim, desenvolva conhecimentos acerca da legislação pautada nos princípios inclusivos para cumprir o seu papel de educador, ou seja, garantindo toda possibilidade para a aprendizagem e desenvolvimento de todos.

Revela-se que a formação continuada do docente é o meio para corroborar com práticas inclusivas, pois viabiliza a atualização e transformação das ações pedagógicas proporcionando a construção de percepções e reflexões. Neste caso, o conhecimento de recursos e metodologias possibilitam situações concretas para a aprendizagem e atualização frente às transformações no âmbito da educação traduzindo todo conhecimento científico para efetividade na prática de ações inclusivas. Evidenciamos a necessidade de oferecer às docentes oportunidades formativas vinculadas aos desafios enfrentados em sua prática pedagógica.

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e

consequentemente da educação (NÓVOA, 1991, s/p.).

Acreditamos que a formação continuada do professor é importante para seu trabalho educativo em sala de aula comum para que, assim, ele possa (re) pensar nos modelos educativos e adequações necessárias nesse processo visando atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos em sala de aula. Mantoan (2001) enuncia ser crucial que os direcionamentos quanto ao olhar do professor sobre o aluno revelem o respeito à diversidade existente em sala de aula e, principalmente, o tempo e a necessidade de aprendizagem de cada um.

Acrescentamos que no âmbito educacional é importante que todos os profissionais trabalhem de maneira colaborativa para que a educação inclusiva se consolide a partir de um projeto político pedagógico que implemente ações para a efetivação do ensino para todos adaptando, quando necessário, o currículo, removendo as barreiras atitudinais, e promovendo o acesso à aprendizagem e a permanência de todos. Assim, há uma necessidade de se consolidar espaços de apoio para socialização de vivências e saberes entre os docentes para que, em conjunto, possam avançar para práticas inclusivas. Carvalho (2008, p.108) explicita que:

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a ressignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho.

Com isso, cabe uma reflexão de todos envolvidos no âmbito educacional e, principalmente, do professor que atua diretamente todos os dias com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Mantoan (2006) salienta que os conteúdos científicos trabalhados em sala de aula não devem ser diferenciados aos alunos público-alvo da Educação Especial, e sim que necessitam ser adequados ao processo de ensino desses conteúdos respeitando o processo de aprendizado e a assimilação dos conhecimentos dos alunos a partir de suas possibilidades. Deste modo, cabe ao docente mediar ações devidamente planejadas, sistematizadas e bem fundamentadas a fim de incluir a todos garantindo sua aprendizagem.

Os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades

demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (MANTOAN, 2006, p.58).

Nessa perspectiva, o professor transmite os conteúdos a todos, sem exceção, compartilhando o mesmo conhecimento científico de forma coletiva e, assim, cada um irá receber cognitivamente da forma que lhe compete.

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo (MANTOAN, 2006, p.24).

Faz-se necessário entender o desafio da inclusão educacional e do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, pois o professor precisa estar preparado para lidar com esse alunado tão diverso. De tal modo, não cabem mais isenções de responsabilidades, recusas, preconceitos, discriminações e resistências, porque a inclusão é um direito assegurado por lei, além de, atualmente, ser uma realidade nos âmbitos escolares.

Tendo em vista as temáticas suscitadas nessa pesquisa, no que se refere à alfabetização dos alunos com DI, no próximo capítulo trataremos das especificidades destes discentes e as implicações no processo de alfabetização.

3 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo engendramos discussões acerca dos conceitos relacionados à pessoa com deficiência intelectual buscando o entendimento das principais características para o atendimento educacional adequado a este público-alvo da Educação Especial. Com isso, abordaremos as formas de aprendizagem e a importância de identificar as potencialidades deste alunado a fim de superar suas limitações.

3.1 CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Com o intuito de conceituar a DI, já foram utilizadas várias terminologias tais como idiota, retardo mental, imbecil, entre outros e, neste contexto, perpetuou-se e consolidou-se historicamente a marginalização destas pessoas. Outros momentos se fizeram presentes na vida dos DI como a segregação, institucionalização, integração até o momento atual apregoados, a inclusão educacional (PESSOTTI, 1984). Ainda, a classificação deste público, anteriormente, fazia referência à deficiência mental baseada no QI (quociente de Inteligência⁷) considerando aqueles cujo desenvolvimento na área cognitiva influenciava a autonomia e a independência.

Destacamos que houve dificuldade em conceituar a pessoa com deficiência intelectual o que, por sua vez, acarretou em dificuldades relacionadas ao atendimento correto a este público, visto que a princípio houve uma preocupação médica acerca das pessoas com deficiência sendo que ações pedagógicas ficavam comumente a mercê.

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental. (MANTOAN; BATISTA, 2007, p.15).

Diante dessa premissa, com o propósito de conceituar a deficiência intelectual⁸, tomamos como parâmetro o Manual Diagnóstico e Estatístico de

⁷ O quociente de inteligência é o índice que calcula a inteligência pela relação entre a idade mental do sujeito e sua idade cronológica.

⁸ A terminologia deficiência intelectual foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a

Transtornos Mentais (*American Psychiatric Association*, 2013) DSM-V, o qual caracteriza que as crianças com DI são aquelas cujo funcionamento intelectual se encontra de forma significativa abaixo da média evidenciado no período do desenvolvimento neuromotor da criança (0 a 18 anos).

Concomitantemente, a pessoa com DI tem como característica associada às limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade expresso nas habilidades de comunicação, autocuidado, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários (andar de ônibus sozinha, ir ao mercado, lidar com o sistema monetário), autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho, assim como “a capacidade que o indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para a sua idade e grupo social” (MAZZOTTA, 1987, p.12).

Compreendemos que pessoas com DI comumente apresentam prejuízos significativos no desenvolvimento cognitivo ao manifestar dificuldades na solução de problemas, raciocínio lógico, planejamento, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, juízo de valores, rapidez e aprendizagem por meio da experiência. Além disso, o indivíduo também apresenta limitações para estabelecer relações sociais, compreender e obedecer às regras, funcionamento limitado nas atividades cotidianas, na comunicação, no fracasso para atingir padrões de desenvolvimento de independência pessoal, responsabilidade pessoal, bem como limitações na participação social e de vida independente.

Deficiência mental corresponde a um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média coexistindo com outras limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade (D'ANTINO, 1997, p.97).

Nesse viés, ampliou-se a visão acerca dos processos de aprendizagem das pessoas com DI que resultaram em grandes avanços. Por consequência, o foco não

Deficiência Intelectual. Tal documento foi o resultado das discussões feitas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, na cidade de Montreal – Canadá, nos dias 05 e 06 de outubro de 2004, sendo realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPM/OMS).

é mais necessariamente nas limitações deste alunado, entretanto, a partir de tais entendimentos, atualmente é reconhecida as competências e habilidades destas crianças promovendo um ensino, de tal modo, que os desenvolvam a partir de suas potencialidades.

Neste momento, a mudança, tanto na classificação quanto na definição da criança com deficiência, acarretou em muitos benefícios para este público-alvo o que, por sua vez, pode melhorar ainda mais a qualidade de vida e os processos de ensino. Como aponta (PLETSCH, 2009, p.117)

[...] mudança na concepção de classificação e definição da deficiência mental proposta pela AAMR foi importante, ao passar de uma concepção puramente quantitativa, com base em testes psicométricos (QI), para uma concepção que valoriza o meio social onde se vive. Isto orienta novas práticas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, especialmente as que apresentam necessidades mais acentuadas, o que pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

Ao conduzir este trabalho, realizamos apontamentos visando à inclusão educacional de todos, em especial, dos alunos com DI, visto que o atendimento educacional a este público é permeado de dificuldades e desafios, no que tange o processo de ensino e de aprendizagem. Dentre os vários fatores, identificamos a falta de conhecimento sobre a deficiência, pois ainda muitos acreditam que essas pessoas são incapazes de aprender. Neste sentido, há certa carência na capacitação para lidar com este público, além da falta de recursos pedagógicos e infraestruturas que não atendem as necessidades. Enfim, aspectos que dificultam o processo de efetivação da inclusão educacional gerando muita resistência docente, no que se refere ao atendimento deste público-alvo da Educação Especial em sala comum. (BUENO, 1999; MARTINS *et al.*, 2006; VITALIANO, 2002).

Acrescentamos a esse contexto o fato de que os desafios que impedem práticas pedagógicas sob a perspectiva da inclusão estão diretamente vinculada à capacitação adequada dos docentes. À vista disso, cita Saviani (2009) que isto implica no rompimento de estigmas que foram contraídos historicamente em torno das pessoas com DI, que são vistas como incapazes (MANTOAN, 2007). Ademais, Mendes (2006) propõe que as diversas dificuldades encontradas pelos docentes no processo de inclusão da pessoa com deficiência dar-se-á devido à falta de formação docente, no qual inviabiliza mediações que saiba lidar com a diversidade, utilizar

novas metodologias e estratégias adequadas para o atendimento às crianças com NEE.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A literatura científica especializada aponta para uma nova visão referente à pessoa com deficiência. Elencada a partir de estudos Vigotski (1984), o mesmo detalha que a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com DI se dá por meio da interação social, e no âmbito escolar tais práticas ocorrem a partir do processo de mediação sistematizada realizada pelo professor e colegas de turma. Nesse viés, muda o olhar acerca da pessoa com DI, que passa a ser tratada não mais com barreiras para o desenvolvimento intelectual, porém avança as alternativas e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento destas pessoas. Dessa forma, (MARTINEZ, 2006, p.382) enuncia que a pessoa com deficiência é um sujeito “ativo, intencional, consciente e emocional em sua totalidade”.

Isso nos remete ao entendimento de que a criança com DI aprende a partir da mediação de práticas pedagógicas desempenhadas sob um olhar qualitativo sobre o aluno que evidencie suas potencialidades e capacidades buscando favorecer suas habilidades diante das relações de interação pedagógica que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento integral do sujeito.

O estudo das interações no processo de aprendizagem destaca a mediação do outro como uma categoria fundamental na educação escolar. De acordo com as ideias vygotskianas, a mediação se efetiva por meio de signos e objetos que se interpõem entre o homem e os fatos e fenômenos. A mediação é uma atuação de intervenção, de uso de um elemento intermediário em uma relação. O ato da mediação extrapola a ação docente e o relacionamento entre pessoas; acontece em toda atividade humana. A criança interagindo com outros sujeitos se apropria do significado dos objetos que foram construídos por outros sujeitos e estão presentes nas ações humanas, na cultura à qual esta criança pertence (SILVA, 2009, p.87).

Entendemos que a criança com DI apresenta prejuízos nas habilidades cognitivas que envolvem a memória, a atenção, a dificuldade de raciocínio lógico e abstrato, a disparidade entre idade cognitiva e cronológica e déficits nas habilidades adaptativas. Cabe destacar que o entendimento das características da criança citada é importante para adequar os recursos necessários a este público, porém, cada caso

é singular e único, o que demanda uma vasta investigação por meio do professor e outros profissionais sobre este alunado. Sendo assim,

[...] a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento (MANTOAN; BATISTA, 2007, p.15).

Com isso, o professor necessita de conhecer tais características dos alunos para que possa utilizar recursos que atenda suas necessidades, utilizando assim, estratégias pedagógicas a partir de recursos com materiais concretos, instruções claras e curtas, atendimento individualizado a fim de corroborar para a aprendizagem deste público-alvo da Educação Especial (MENDES, 2006).

No que diz respeito à vida acadêmica, esta criança apresenta dificuldade de aprendizagem principalmente nas áreas da Alfabetização e Matemática. Portanto, na maioria dos casos, necessita de maior tempo e diferentes estratégias de ensino que contribuam para formação do aluno com DI.

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença, mas, 'precisamente para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem-se utilizar meios absolutamente especiais' (1929: 24). Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros 'normais' das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência (GÓES, 2002, p.105-106).

Desse modo, o desenvolvimento da pessoa com deficiência se dá por vias colaterais, pois a deficiência intelectual em si não se torna um impedimento ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, as relações pessoais com o meio podem favorecer tais processos a partir de relações que compense o que está "faltando" na criança; consoante com (VIGOTSKI, 2011, p.863), "O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência"

(IDEM).

Diante dessa premissa, é relevante a mediação pedagógica do professor, o qual realizará ações que irão atender as necessidades de todos, em especial dos estudantes com DI, pois, tais se desenvolvem de forma única e singular. Além disso, a escola precisa considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento científico como uma conquista individual do aprendiz partindo de um pressuposto no qual compreenda que a deficiência em si não é impedimento à aprendizagem e ao desenvolvimento, pois depende das mediações que elas recebem, tal como aponta (ROSSATO; CONSTANTINO; MELO, 2013).

Consideramos que a qualidade das relações culturais, interações e apoios sociais que recebe irá favorecer o processo de ensino e aprendizagem deste alunado a partir de um ensino pautado para o desenvolvimento do que falta em seu próprio desenvolvimento, ou seja, a compensação de suas limitações (VIGOTSKI, 1997). Além disso, cabe destacar que cada indivíduo com deficiência intelectual tem suas especificidades diferenciando-se entre si. Para Pletsch (2009), cada indivíduo deve ser observado a partir de uma avaliação que contemple tanto suas necessidades quanto suas potencialidades a fim de contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem deste público.

Todavia, entendemos que os estudantes com DI necessitam de uma organização de ensino sistemática e organizada que desenvolva práticas pedagógicas com uma rotina bem estruturada, materiais concretos, recursos de imagens para que, de certa forma, seja permitido aos alunos a exploração de todas as formas de aprendizado a partir de ações que estimulem os alunos com DI a avançarem em suas compreensões ao criarem conflitos cognitivos que irão desafiá-los a construir relações abstratas a fim de desenvolver e superar seus limites intelectuais para que possam aprender de acordo com suas potencialidades. Por conseguinte, Vigotski (1984, p.134) afirma que

Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único.

É importante o professor respeitar os diferentes estilos de aprendizagem existentes em sala de aula, com isso o planejamento necessariamente precisa envolver várias estratégias de ensino para a condução de um trabalho que evidencie as potencialidades a fim de vencer as dificuldades (OLIVEIRA, 2010).

Como descrito por Padilha (2001, p.135), “vencer as barreiras de sua deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo”. As formas de intervenções devem estimular as potencialidades e habilidades das pessoas com DI conduzindo práticas que os desafiem a enfrentar suas limitações. De tal modo, serão consolidadas ações que privilegiem seu desenvolvimento e superação dos limites promovendo práticas de ensino com ações e recursos que os desenvolvam, de maneira global, a partir de um ensino ativo no qual o sujeito participará do processo de ensino e aprendizagem.

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (MANTOAN; BATISTA, 2007, p. 22).

Com isso, disposto em reconhecer suas possibilidades e superar as limitações decorrentes da deficiência, vislumbramos práticas pedagógicas que despertem a motivação e o engajamento dos alunos durante a realização das atividades pedagógicas, para tanto, discorreremos a seguir a importância da alfabetização e do letramento sob a abordagem do método fônico para todos, inclusive os alunos com DI.

4 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Neste capítulo, buscamos caracterizar o processo de alfabetização destacando o trabalho sob uma perspectiva inclusiva. Desta maneira, evidenciamos a importância da alfabetização sob o enfoque do letramento a partir de uma prática educativa que esclarece a importância dos gêneros textuais que circulam em nosso meio, bem como a relevância do método fônico para o processo de alfabetização de todos os alunos, inclusive aqueles com DI. Assim, torna-se primordial, sobretudo nos dias atuais, que as discussões sobre os modos de alfabetização e letramento no país sejam indicadas desde as políticas públicas às práticas de ensino no intuito de demonstrar os resultados desses processos, ou de apresentar novos métodos para sua realização.

Nesse sentido, a alfabetização – tomada como processo de apropriação da língua escrita, assume, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental, capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção (PARANÁ, 1990, p.33).

Vale destacar que Soares (2003), Capovilla e Seabra (2010) estão preocupados com os caminhos que a ação educativa percorre, ou seja, em como se dá o processo de alfabetização nas escolas e seus respectivos resultados. Portanto, primeiramente, entendemos por alfabetização o processo de aquisição dos códigos alfabéticos e ortográficos. Por sua vez, o letramento se dá por meio do conhecimento de tais códigos para a efetiva utilização em práticas sociais que envolvam a linguagem escrita de forma simultânea (SOARES, 2003).

Destacamos que o processo de aquisição dos códigos de escrita alfabético não se resumem à apropriação de forma mecânica, todavia, na capacidade de desenvolver a consciência fonológica, fonêmica e fonoarticulatória no aprendiz, além de habilidades para interpretar, compreender, argumentar, (re)significar e produzir conhecimentos utilizando-se dessas técnicas (JARDINI, 2010). Sem dúvida, o processo de alfabetização é altamente complexo, rigoroso e desafiador para os aprendizes, pois demanda de um processo neural altamente especializado (CAPELLINI; CIASCAZ, 1999).

Em vista disso, discorreremos que o processo de alfabetização envolve várias

habilidades cognitivas, tais como a consciência fonológica⁹, o domínio das convenções ortográficas, a apropriação dos códigos, o entendimento das concepções da linguagem (semântico, fonético/fonológico, sintático/lexical, pragmático e morfológico) que, simultaneamente, o sujeito compreenda a materialização da linguagem escrita nos diversos textos que circulam socialmente.

O ato de ler envolve inúmeras associações entre símbolos auditivos, visuais e significado. Essa atividade, que se automatiza rapidamente, na verdade é uma das mais difíceis realizadas pelos seres humanos, por envolver processos anatômicos, estruturais, ultraestruturais, genéticos, linguísticos e neuropsicológicos altamente complexos (CIASCA; CAPELLINI; TONELOTTO, 2008, p.56).

Corroborando com as ideias de Zorzi (1995), fica evidente que a aquisição da leitura e escrita é um processo individual com suas variáveis, pois, tal aquisição, vai depender de inúmeros fatores como a idade do sujeito, sua maturação, motivação, experiências culturais, a integridade do sistema nervoso central e periférico, tal como depende do desenvolvimento global do aprendiz. Neste sentido, Saviani (2009) caracteriza a alfabetização como uma segunda natureza do indivíduo e explicita que o ato de ler e de escrever não é uma aprendizagem espontânea, pois demanda ensinamento explícito, sistemático e organizado.

As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. Por aí se pode perceber que o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados (SAVIANI, 2008, p.20-21).

Dos pontos levantados para o citado pesquisador Saviani (2009) a

⁹ Será explicitado no capítulo posterior.

alfabetização passa por processos de automatização, no qual requer do aluno atenção, esforço e repetição. Consequentemente, a linguagem escrita é complexa e precisa ser internalizada pelos aprendizes por meio do ensino sistemático e explícito a partir da mediação do professor, que utilizando de métodos adequados e coerentes, irá partir da automatização de todos os mecanismos que envolvem a linguagem escrita.

Com isso, entendemos que a aquisição da leitura e de escrita demanda uma nova organização cerebral nos aprendizes visto que, diferente da linguagem oral, a linguagem escrita foi algo inventado pelo homem, o que demanda ser ensinado, apresentado de forma sistemática e explícita para que o aprendiz possa conscientizar-se que a escrita representa a fala. Nessa perspectiva, fica evidente que a linguagem oral pressupõe a escrita (SAVIANI, 2008).

Assim, faz-se necessário entender que o domínio da linguagem escrita é fundamental para efetiva participação social do sujeito, pois a partir da aquisição da leitura e da escrita este se comunica, tem acesso à informação, expressa criticamente suas ideias, produz conhecimentos, enfim, torna-se um sujeito ativo na sociedade.

Dos pontos levantados, evidencia-se que toda comunicação oral e escrita, independentemente de sua extensão, desde que seja provida de significado, configura-se em texto. Efetivamente, lemos e produzimos os diversos textos durante todo o tempo em nosso cotidiano, logo, estamos integrados a diversos gêneros textuais que organizam nossas atividades diárias (SOARES, 2003).

Diante deste painel, ao destacar a relevância dos gêneros textuais no nosso dia a dia, enfatizamos que para o sujeito tornar-se alfabetizado, ou seja, habilitado ao reconhecimento dos códigos de leitura e de escrita, é necessário que, simultaneamente, ele consiga fazer uso dos referidos códigos em suas práticas sociais, e esse processo acontecerá de modo produtivo a partir de um trabalho sistemático dos gêneros textuais, pois, de acordo com Bakhtin (1997), a linguagem humana e os gêneros textuais são um elo no qual um interdepende do outro.

Dessa maneira, é importante contextualizar os códigos para leitura e escrita com situações de comunicações reais, vivas, a fim de expandir os conhecimentos dos estudantes, tornando-os leitores e escritores competentes e que saibam utilizar a escrita dentro e fora da escola, conforme pregam documentos federais relacionados à educação:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria que se pode aprender. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p.34).

À luz dos conceitos de Santos (2013), o trabalho com gêneros textuais na perspectiva da alfabetização e do letramento contribui para a qualidade dos textos dos estudantes e amplia sua participação para transformação social aumentando, dessa forma, sua leitura de mundo e potencializando o ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a alfabetização necessita ser realizada a partir dos diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

O enfoque abrangente é trabalhar sob uma perspectiva que corrobore para que o estudante compreenda do macro para o micro, ou seja, realizando um percurso que entenda as capacidades linguísticas a partir dos gêneros textuais que circulam em nosso meio para aquisição do código escrito alfabético. Assim, Soares (2004, p.14) complementa que

Ambos são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Existe um consenso de que os gêneros textuais são textos materializados encontrados em nosso cotidiano que, por sua vez, apresentam características de conteúdos, de estilos e de composições específicas, os quais são determinados pelo domínio discursivo em que é produzido Marcuschi (2005, p.22-23) define gênero textual como:

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio,

notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

O uso dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas possibilitam ações que relacionam teoria e prática, pois é um trabalho concreto que, além de melhorar a qualidade dos textos dos estudantes, ainda corrobora para sua participação crítica e transformadora da sociedade vigente.

Por isso, nesta pesquisa, defendemos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário que o professor realize o processo de alfabetização dos estudantes a partir de gêneros textuais, visto que esta prática os levam a realizarem uma leitura mais global, promovendo o letramento. Em outras palavras, o entendimento da funcionalidade dos gêneros na vida e nas diversas áreas torna-os sujeitos críticos, autônomos e capacitados a intervir na sociedade, a fim de transformá-la contribuindo, de forma significativa, para a qualidade do ensino e da aprendizagem e para formação humana.

Desse modo, como o foco da nossa pesquisa é a inclusão educacional, especificamente inclusão de crianças com DI na sala comum, concordamos com Vigotsky (1984) de que crianças que apresentam algum distúrbio¹⁰ tem o direito de aprender no seu tempo. Além disso, merecem o devido respeito frente às suas limitações cabendo ao professor a escolha de métodos e de procedimentos pedagógicos que respeitem sua condição e que tenha a oportunidade de aprender o mesmo que as outras crianças desenvolvendo-se em seu próprio modo.

A partir do pressuposto de que a alfabetização é um processo complexo para a criança, visto que demanda de várias habilidades cognitivas, evidenciamos que dentre os vários caminhos para a orientação da linguagem escrita, recorreremos ao recorte do método fônico como subsídio para o processo de alfabetização de todos, inclusive dos alunos com DI.

4.1 MÉTODO FÔNICO

¹⁰ Cabe destacar que está é uma nomenclatura utilizada na época, entretanto a partir de avanços científicos e do DSMV, a nomenclatura correta é crianças com deficiência intelectual.

Muitos são os métodos utilizados na alfabetização. Entretanto, em nossa pesquisa abordamos um recorte do método fônico para alfabetização, corroborando com autores como Capovilla e Seabra (2010), Vigotsky (2001), Jardini (2010) e outros que evidenciam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a apropriação da linguagem escrita dos aprendizes. Cabe explicitar que autores como Capovilla e Seabra (2010) realizaram diversas pesquisas internacionais e nacionais e, com propriedade, apontam a eficácia de tal método para crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Este método também está apresentando resultados positivos para alfabetização de crianças sem deficiência devido a sua praticidade, simplicidade, eficácia e ludicidade, como destaca (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.79).

[...] concluiu-se com os resultados dos estudos experimentais nos Estados Unidos, que o ensino de consciência fonológica é causa da melhora dos estudantes em consciência fonêmica, leitura e escrita subsequente ao ensino. O ensino das correspondências entre os grafemas e fonemas tem grande impacto sobre o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão de texto por parte de crianças com dificuldades de aprendizagem e de crianças com baixo nível sócio econômico (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.79).

Com isso, o método fônico tem sua base no ensino do código alfabético de forma lúdica, ou seja, propõe o trabalho explícito e sistemático das relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras) que devem ser implementados por meio de um planejamento de atividades lúdicas para levar as crianças a aprenderem a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento (PEREIRA *et al.*, 2013). Assim, a metodologia de alfabetização baseada no método fônico já é utilizada em vários países que realizaram pesquisas e um levantamento sistemático acerca do método mais eficaz de alfabetizar as crianças adotando o referido com o objetivo de reverter o fracasso escolar. O Reino Unido, França e os Estados Unidos adotaram oficialmente em seus currículos o método fônico para alfabetização (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

No Brasil, destacamos os autores que discutem as abordagens fundamentadas no método fônico e neurociência aplicada na educação, tais como Meirelles e Meirelles (*Casinha Feliz e Tempo de Despertar*, meados de 1960); Silva, Pinheiro e Cardoso (*A abelhinha*, 1973); Capovilla e Capovilla (*Alfabetização Fônica*, 2002), e

outros que aliam fonemas, Nico e Gonçalves (*Facilitando a Alfabetização*, 2007); e abordagens fônicas contextualizadas, Oliveira (*ABC do alfabetizador*, 2003), e o método das boquinhos utilizado por Jardini (2010). Com isso, podemos afirmar que tal método é sólido, pois já foi testado, aplicado e se constitui fruto de pesquisas realizadas a mais de uma década no mundo todo, inclusive no Brasil (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

A aquisição da linguagem escrita é uma atividade mental altamente complexa e organizada, que de acordo com Jardini, Guimarães e Baquete (2014), acontece no cérebro por meio do córtex pré-frontal, área cerebral responsável pela memória de longa duração, requisito para aprendizagem efetiva. Além destes, Ciasca (2016) destaca que, neste processo mental, é necessária uma cadeia de células nervosas intactas que irão se conectar com as redes no cérebro, como a visão, a fala, a memória, o que requer uma instrução sistemática para que de fato o indivíduo entre no mundo da linguagem escrita.

De acordo com Jardini (2010), para a criança adquirir esta linguagem, é necessário como pré-requisitos o desenvolvimento de algumas habilidades para alfabetizar-se como percepção e memória auditiva, consciência fonológica, percepção e memória visual, orientação espacial, coordenação visiomotora, esquema corporal, noções de gramática e compreensão de textos. Corroborando com a autora, a criança precisa compreender que cada grafema (letra) corresponde a um fonema (som), com isso, ela propõe o uso dos articulemas (apelidado por “boquinhos”) para, de forma sinestésica, a criança relacionar o som das letras, bem como, converter a fala em escrita. Esta caracterização que a autora denominou como “Método das Boquinhos”, inicialmente foi criado para atender as crianças com dificuldades de leitura e, devido a tantos resultados positivos, hoje é implementado em várias salas de aula com as multiplicadoras do método, sites, jogos, aplicativos de *Smartphones* criados por Jardini (2010) com intuito de alfabetizar as crianças.

Partindo do pressuposto de que a escrita é um código alfabético derivado da língua falada, o método fônico realiza o mapeamento alfabético dos sons da fala. Assim, o ponto chave de tal método é estimular a criança a pensar na língua escrita a partir do desenvolvimento metafonológico que seria o desenvolvimento da consciência fonológica na criança, visto que a partir desta tomada de consciência o aprendiz adquire conhecimento acerca da estrutura da linguagem oral (semântico, fonético/fonológico, sintático/lexical, pragmático, morfológico) e converte em escrita.

Cabe destacar que o processo de alfabetização é complexo e aprendido, todavia não é inato (JARDINI, 2010). Por conseguinte, a criança não nasce pronta para aprender a ler e escrever, pois a leitura e a escrita é algo inventado pelo homem com um sistema organizado e várias regras. Assim, o aprendiz necessita entender, além de tudo, o funcionamento da linguagem escrita o que, por sua vez, demanda demasiadamente um ensino sistemático e organizado.

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema da escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade (CAGLIARI, 1999, p.12).

Com isso, Capovilla e Capovilla (2004) apontam que o método fônico é capaz de sanar atrasos na linguagem escrita e funciona como prevenção de dificuldades nesta área. Ainda, indicam que as estratégias desse método podem melhorar tanto a leitura e a escrita de crianças que apresentam dificuldades, distúrbios, atrasos na linguagem escrita ou com dificuldades motoras, crianças com baixo rendimento, baixo nível econômico. Destarte, ao conduzir este trabalho, optamos por tal método devido a sua eficácia comprovada cientificamente por autores como Capovilla (2004) e Jardini (2010) no que tange à apropriação da linguagem escrita. Com isso, na seção a seguir, discorreremos sobre os procedimentos didáticos para aplicação de tal método.

4.2 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS NA ABORDAGEM FÔNICA

No atual contexto da Educação, o qual apontam altos índices de analfabetismo, dificuldades na leitura e escrita, evasão escolar, defasagens acadêmicas, entre outros problemas no ensino, sobretudo no que se refere à alfabetização, acreditamos que o ponto de partida é realizar práticas que conscientizem os aprendizes sobre os processos de leitura e escrita. Para tanto, além de abordar aspectos teóricos do método na abordagem fônica, como foi discutido na seção anterior, cabe indicar como efetivar tal método de forma didática na prática. Sendo assim, baseados em Capovilla e Capovilla (2004), as palavras-chave para o método fônico consiste em: desenvolver a consciência fonológica e ensinar explicitamente a correspondência entre grafema (letra) e fonema (som).

Desse modo, a fim de desenvolver a consciência fonológica os procedimentos didáticos são aqueles que levam a criança a conhecer a estrutura sonora da linguagem. Com isso, é essencial levar a criança a compreender que a língua falada pode ser segmentada em unidades menores como, as frases podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas, levando a criança a identificar e manipular intencionalmente os segmentos sonoros da língua oral.

Diante de tais observações, sob o respaldo de Capovilla e Capovilla (2004), cabe destacar, no que tange ao conceito de consciência fonológica, compreender níveis como:

- a) Rima: capacidade de correspondência fonêmica de duas palavras com sons finais semelhantes (pão e avião), não necessariamente termina com a mesma grafia;
- b) Aliterações: consiste na repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras (faca, face);
- c) Consciência das palavras ou sintática: capacidade de segmentar as frases em palavras e, além disso, relacioná-las e organizá-las em uma sequência com significado;
- d) Consciência das sílabas: é a análise e síntese vocabular, consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas (pedacinhos);
- e) Consciência fonêmica: consiste em analisar os fonemas que compõem as palavras.

Para a aquisição da leitura e da escrita, o processo de decodificação (converter letra em som) e codificação (converter som em letra), é necessário desenvolver certo nível de consciência fonológica, que pode tanto ser trabalhado anterior à apresentação sistemática dos fonemas e grafemas, ou simultaneamente. Ciasca (2016, p.165) considera que para ler é necessário, ao mesmo tempo:

- Ter atenção dirigida às marcas impressas e controlar os movimentos dos olhos na página;
- Reconhecer os sons associados com as letras;
- Entender as palavras e a gramática;
- Construir ideias e imagens;
- Comparar ideias novas com as já adquiridas;

- Armazenar ideias na memória.

Para compreender a relevância de desenvolver a consciência fonológica e ensinar a correspondência entre grafema e fonema é de suma importância entender como acontece o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita na criança. Tal modelo de leitura e de escrita de Frith (1985) foi apresentado por Capovilla e Seabra (2010) e constitui-se por três fases importantes no processo de aquisição de leitura e escrita, tais como o logográfico, o alfabético e o ortográfico, que será explicitado a seguir.

Na primeira etapa, a logográfica, a criança faz leitura visual das palavras tratando a escrita como um desenho, assim a criança, por exemplo, identifica palavras comuns como rótulos de produtos (Coca-Cola, *Mc Donalds*), bem como nome de lojas, reconhecendo palavras familiares, entretanto, nesta etapa, ainda não realiza a decodificação. Posteriormente, no estágio alfabético, a criança já consegue identificar as relações que existem entre os grafemas (letras) e os fonemas (sons). Ou seja, ela é capaz de decodificar e converter as letras em som e codificar (converter som em letras), pois esta etapa exige dela a consciência dos sons que compõem a fala. Prontamente, na fase ortográfica, a criança aprende que existem irregularidades na escrita a partir da memorização das palavras lidas que passa a ser reconhecidas globalmente por elas.

Nesse sentido, escolhemos o método fônico, pois pesquisas nacionais e internacionais apontam como mais eficaz tanto para prevenção como para tratamento de crianças com dificuldades no processo de leitura e escrita, visto que este leva a criança refletir sobre como converter a fala em escrita de forma sistemática, organizada explícita e lúdica adquirindo a linguagem escrita de forma consciente e automatizada.

A forma fônica da palavra, que na linguagem oral se pronuncia automaticamente, sem desmembrá-la em sons isolados, exige na escrita uma ordenação, uma separação. A criança, ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia e não realiza nenhuma operação intencional ao pronunciar cada som isolado. Na linguagem escrita, pelo contrário, deve tomar consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos (VIGOTSKY, 2001, p.231).

Dos pontos levantados, cabe a nós educadores pensarmos em diferentes maneiras de ensinar os aprendizes, independentemente de suas limitações e dificuldades pensando em métodos e estratégias apropriadas e estruturadas a fim de corroborar no processo de ensino e aprendizagem formando sujeitos críticos, autônomos e que saibam utilizar a linguagem escrita nos diferentes contextos sociais. Isto se dá a partir dos diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Por esses motivos, faz-se necessário discutir sobre instrumentos que possibilitem a motivação e o engajamento dos alunos nos processos de alfabetização e de letramento propiciado pelo docente. Com isso, no próximo capítulo, discorreremos discussões permeadas no uso da gamificação no contexto de ensino como instrumento para alfabetização de alunos com DI.

5 A GAMIFICAÇÃO IMPLEMENTADA NO ENSINO

Com base neste contexto, o presente estudo pretende promover novas reflexões referentes à educação inclusiva, especificamente o aluno com DI. Evidenciar-se-á que, por garantia, toda a possibilidade para seu pleno desenvolvimento é necessária assegurar-se de situações concretas de aprendizagem a partir de um planejamento que culminem em ações que ofereçam aos alunos aquilo o que necessitam para seu pleno desenvolvimento e superação de limitações. Nesse sentido, o aluno com DI deve ser sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem a partir de ações que viabilizem a motivação e o engajamento deste público-alvo da Educação Especial.

Com o objetivo de contribuir didaticamente à práticas voltadas para a educação inclusiva, neste capítulo, iremos discutir sobre a possibilidade de utilizar a gamificação como estratégia de ensino e de aprendizagem, pois defendemos que tal instrumento devido ao seu objetivo principal iminente — motivar e engajar pessoas — irá promover novas reflexões e posturas docentes, conseqüentemente, para práticas que despertem interesse nos aprendizes potencializando o ensino. A esse propósito, a condução deste capítulo buscou caracterizar a gamificação e articular tal ferramenta para a educação.

Atualmente, a população está imersa aos ambientes digitais, fato observável em qualquer lugar público como em bares, restaurantes, ruas, metros, praças, entre outros locais onde podemos visualizar pelo menos um indivíduo utilizando algum tipo de aparelho tecnológico, mais comumente os aparelhos de *smartphones*. Em consequência disso, nos últimos anos houve um aumento no uso de recursos tecnológicos também no âmbito escolar (ALONSO, 2008; KENSKI, 2012). Além disso, cresce o interesse da educação em aplicar elementos e técnicas de jogos eletrônicos no ensino (LEE; HAMMER, 2011).

Partindo do pressuposto de que cada vez mais os jovens estão submersos em ambientes digitais e passam horas jogando, destacamos as ideias de Prensky (2012) o qual enfatiza que as pessoas nascidas após o período de 1990 são nativos digitais. Assim, estes indivíduos imersos aos recursos tecnológicos possuem mais facilidade no manuseio destas tecnologias existentes. Para o autor citado, eles possuem uma linguagem própria e uma habilidade maior para realizar várias atividades ao mesmo tempo.

Diante disso, destacamos em nosso trabalho a importância de utilizar as diferentes estratégias e recursos tecnológicos para motivar e engajar os alunos no processo de ensino e de aprendizagem desmistificando práticas tradicionais e buscando novas possibilidades para ensinar os aprendizes. Neste sentido, como assinala Almeida (2000), as crianças estão nascendo e se desenvolvendo submersas às tecnologias. Somado a isso, Moran (2000) afirma que se faz necessário que as instituições de ensino se adequem aos estudantes atuais.

Concordamos com Moran (2000, p.63) ao afirmar que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos”. Acreditamos que usar recursos e estratégias tecnológicas na educação traz uma aproximação significativa entre professores e alunos, pois, tais recursos, possibilitam maior interação, motivação dos aprendizes engajando-os para o ensino e aprendizagem.

Em paralelo a esta realidade, o mercado de *games* cresce cada vez mais no mundo (MATSUI; COLOMBO, 2007) tornando-se popular desde o público infantil, passando pelos adolescentes e alcançando até os adultos que, de maneira geral, utilizam os jogos eletrônicos como forma de entretenimento. Tal realidade é apontada em uma pesquisa realizada pela revista *Newzoo*¹¹ (2013), na qual denotou que do público *on-line* brasileiro, cerca de 33.6 milhões jogam algum tipo de jogo eletrônico.

A educação também está cada vez mais aliada aos recursos tecnológicos utilizando-os para a implementação dos conteúdos científicos curriculares com o objetivo de partir da realidade atual de nossos aprendizes. Com isso, dentro das várias abordagens dos usos das tecnologias da informação e comunicação na área da educação, o termo gamificação vem ganhando cada vez mais destaque na comunidade científica, entre professores e pesquisadores. Face a isto, a utilização da gamificação no âmbito educacional tem sido empregada como uma estratégia para aplicação de conteúdos pedagógicos a fim de motivar e engajar os estudantes e, assim, realizar aulas mais dinâmicas e lúdicas (LEE; HAMMER, 2011).

Diante do contexto explicitado, surge a necessidade de discutir sobre a implementação da gamificação nos ambientes de ensino e suas possíveis contribuições, o que será discutida na seção a seguir.

¹¹ Empresa de pesquisa voltada para o mercado de jogos eletrônicos.

5.1 CARACTERIZANDO A GAMIFICAÇÃO

A gamificação vem sendo amplamente discutida. A palavra, de origem inglesa, *gamification*, tem sido usada na Língua Portuguesa para designar gamificação. Entretanto, trata-se da palavra inglesa *game* seguida do sufixo *fication*, ou seja, o ato de tornar jogo (FARDO, 2013). Além disso, encontramos três variações para palavra como gamificação — a mais utilizada — gameficação e ludificação, que também são encontrados na literatura com o mesmo significado. Assim, Deterding *et al.* (2011) explica que o termo gamificação remete a usar os elementos dos jogos eletrônicos fora do contexto de jogos. Ademais, o termo gamificação vem sendo utilizado desde 2010, porém, atualmente, está ganhando grande visibilidade na área educacional com o objetivo principal de motivar e engajar os estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem (LEE; HAMMER, 2011).

Apesar da gamificação ser uma técnica relativamente nova no âmbito educacional, tal como evidencia Fardo (2013), destacamos que na literatura encontramos várias discussões sobre o uso da gamificação no ensino (ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011; KAPP, 2012), dentre elas, destacam as pesquisas a fim de compreender a gamificação, trabalhos encontrados a partir do estado da arte¹², estudos de caso, aplicações em ambientes virtuais de aprendizagem, definições e muitas revisões sistemáticas acerca do assunto, (GRASSI, 2016; FARDO, 2013; MARTINS, 2015; GARCIA, 2016; BARRÉRE *et al.*, 2017; FRANÇA; REATEGUI, 2013; ELLWANGER *et al.*, 2014; OGAWA *et al.*, 2016; BRAZIL; BARUQUE, 2015; SEIXAS *et al.*, 2014; GONÇALVES *et al.* 2016).

Em nossa literatura conseguimos encontrar várias definições para a gamificação, sendo que a maioria são caracterizadas como o uso dos elementos dos jogos nos contextos que não são de jogos, “o uso de elementos de design de games em contextos que não são de games” (DETERDING *et al.*, 2011, p.10). Sheldon (2012, p.75) complementa enfatizando o uso das mecânicas dos *games* em ambientes reais, pois “a aplicação de mecânicas de games a atividades de que não de games”.

Nesse viés, podemos definir a gamificação como a utilização de elementos dos jogos eletrônicos (dinâmicas, mecânicas e estratégias) fora do ambiente digital, ou seja, aplicar tais elementos em ambientes reais. Assim, Kapp (2012) acrescenta que a gamificação tem por objetivo motivar a ação dos sujeitos de forma a auxiliar na

¹² Estado da arte sobre gamificação na educação realizada no ano de 2017.

resolução de problemas promovendo, desta forma, a aprendizagem.

Dessa maneira, quando utilizamos as estratégias, os pensamentos, e as dinâmicas presentes nos jogos eletrônicos na realidade para a implementação de conteúdos escolares, podemos levar os aprendizes a superar desafios, resolver problemas, desenvolver o raciocínio, agir de forma cooperativa, superar os erros e fracassos, usar a criatividade e a imaginação, princípios presentes nos jogos eletrônicos e que corroboram para uma aprendizagem mais significativa gerando maiores níveis de envolvimento e engajamento nas atividades escolares, assim como os jogos eletrônicos geram no indivíduo (WERBACH; HUNTER, 2012). Além disso, os autores citados apontam que os mencionados jogos eletrônicos podem desencadear vários pontos positivos nos jogadores, dentre eles:

Incentivam a resolução de problemas, mantêm o interesse dos novatos aos mais experientes, e, dividem grandes desafios em etapas gerenciáveis, promovem o trabalho em equipe, proporcionam aos jogadores uma sensação de controle, personalizam a experiência para cada jogador, recompensam o pensamento inovador, reduzindo o medo do fracasso que inibe a experimentação inovadora, apoiando interesses e conjuntos de habilidades diversos e cultivam uma atitude confiante e otimista (WERBACH; HUNTER 2012, p.41, tradução nossa¹³).

Com base neste contexto, o principal objetivo da gamificação é motivar as pessoas e engajá-las a partir da aplicação das estratégias dos jogos digitais na realidade. Assim, pretende-se auxiliar os indivíduos a resolver problemas como acontece nos jogos. Para Kapp (2012, p.9), a gamificação significa “usar pensamentos de jogos para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

No âmbito educacional, objetiva-se incorporar alguns princípios dos jogos eletrônicos, tais como medalhas, pontos, *rankings* e *feedback* (LEE; HAMMER, 2011; DOMÍNGUEZ *et al.*, 2013), a fim de engajar e motivar os estudantes para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem tornando as aulas mais dinâmicas e significativas a todos os estudantes.

¹³ Texto original: “encouraging problem solving, sustaining interest from novice to expert to master, breaking down big challenges into manageable steps, promoting teamwork, giving players a sense of control, personalizing the experience to each participant, rewarding out-of-the-box thinking, reducing the fear of failure that inhibits innovative experimentation, supporting diverse interests and skillsets, and cultivating a confident, optimistic attitude”.

De acordo com Costa e Verdeaux (2016, p.78), a implementação da gamificação em sala de aula “provoca os professores a buscarem temas dentro do cotidiano de seus estudantes a fim de elaborar aulas mais dinâmicas e que permitam uma real compreensão dos conteúdos ensinados”. Para os autores Zichermann; Cunningham (2011, p.16), a gamificação é o "processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos games para envolver usuários e resolver problemas". Para melhor compreensão, organizamos as definições de gamificação abordadas em nosso trabalho no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Definições de gamificação

AUTOR(ES)	DEFINIÇÃO
Deterding (<i>et al.</i> , 2011)	Uso de elementos de design de games em contextos que não são de games.
Sheldon (2012)	Aplicação de mecânicas de games à atividades de que não de games.
Kapp (2012)	Uso de pensamentos de jogos para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.
Zichermann e Cunningham (2011)	Processo de utilização do pensamento e as mecânicas dos games para envolver usuários e resolver problemas.

Fonte: Autoria própria (2018).

É importante destacar que a gamificação difere da aplicação dos jogos digitais no contexto educacional. Isto se dá pelo modo em que consiste em aplicar as mecânicas dos jogos digitais, suas estratégias, suas dinâmicas e seu *design* fora do contexto digital, e não necessariamente o uso de um jogo na prática, ou seja, utilizar a estrutura dos jogos digitais aplicados no ambiente de ensino e de aprendizagem, e, além do mais, para que esta nova estratégia pedagógica possibilite resultados positivos. É importante que as estratégias sejam aplicadas corretamente e, com isso, deve-se pensar no público a que será aplicado o conteúdo e, ainda, quais as estratégias de gamificação mais adequadas para a aplicação, o que será explicitado na sequência.

5.2 A GAMIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

A partir da definição do termo gamificação, caracterizado como o uso dos elementos dos jogos em ambientes reais, destacamos as ideias da *designer* de jogos Gonigal (2012) a qual discute com propriedade sobre a realidade alternativa.

Além disso, esta autora é considerada renomada em suas áreas devido ao fato de prestar consultoria para empresas como *Microsoft, McDonald's, Intel e Disney*, e, além disso, criadora de jogos para o banco Mundial. A referida *designer* é uma das precursoras em usar as mecânicas dos jogos na realidade. Todavia, Gonigal (2012) não usa o termo gamificação em suas obras e discursos, mas traz um olhar diferente sobre os jogos eletrônicos defendendo que estes podem ser utilizados como ferramentas para, de certa forma, consertar o que tem de errado na realidade. Em outras palavras, a autora defende que é possível resolver os problemas reais por meio das estruturas presentes nos jogos. A proposta principal de Gonigal (2012) é usar as ferramentas dos jogos para melhorar a realidade.

Para a referida autora, os jogos não são meros instrumentos para passar o tempo, vai além disso, pois ao jogar estamos resolvendo problemas, criando e compartilhando novas experiências, assim, podemos e devemos utilizar os jogos para transformar e consertar nossa realidade em todos os aspectos sociais. Alguns relevantes estão a educação, a economia, a saúde, os problemas sociais, os ambientais, enfim, usar os jogos para transformar a realidade e resolver os impasses que surgirem. A mencionada autora defende que nossa realidade pode ser transformada em jogo, pois, com tais elementos, podemos resolver problemas do dia a dia como tarefas domésticas, conflitos sociais a partir das mecânicas presentes nos jogos.

Existem muitos significados para a palavra jogo, no entanto, em nosso trabalho abordaremos somente alguns aspectos dos elementos dos jogos para compreender como aplicarmos na realidade, visto que nosso foco não é criar um jogo ou ensinar como se joga, mas sim gamificar atividades para o ensino. Assim, Huizinga (2007, p.33) define que jogo:

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Gonigal (2012, p.30) caracteriza jogo como uma atividade voluntária permeada por regras e acrescenta que existem quatro características essenciais presentes em todos os tipos de jogos: “todos os jogos compartilham quatro características que os definem: meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária”, tais

características serão detalhadas a seguir.

A primeira característica apontada pela autora é a meta que se caracteriza nos resultados específicos que os jogadores almejam alcançar, sendo uma orientação para os jogadores materializada por meio de uma vitória, ou da finalização de todas as fases do jogo. Exemplificando, derrotar o “chefão”, desse modo, pode ser finalizada ou não, e serve de propósito para o jogador, orientando-o no decorrer do jogo.

A segunda característica, de acordo com Gonigal (2012), são as regras que podem ser definidas como limitação para que os jogadores atinjam a meta a partir da exploração de estratégias para o alcance dos objetivos liberando, desta maneira, a criatividade. Com isso, há o estímulo do pensamento estratégico, pois as regras definem como será o comportamento do jogador no decorrer do jogo e, ainda, de que forma suas ações serão realizadas para superarem os desafios impostos.

O terceiro elemento elencado pela autora é o sistema de *feedback*, que mostra aos jogadores como estão próximos de atingir a meta, e pode ser materializado em forma de pontos, níveis, placar ou barra de progresso mostrando ao jogador como estão seus progressos, ou não, no jogo de forma imediata. Além disso, proporciona a motivação para continuar ou mudar sua estratégia mantendo o jogador consciente de seus erros ou acertos dentro do jogo. E, por fim, Gonigal (2012) elenca como um elemento presente em todos os jogos, a participação voluntária, no qual cada jogador aceita participar do jogo por espontaneidade, tendo livre todos os elementos acima mencionados, como as regras, metas e *feedback*.

Contudo, usar as estratégias e mecânicas dos jogos na educação requer conhecimento para aplicação correta a fim de obter resultados promissores. Desse modo, cabe esclarecer que a gamificação não consiste em criar um jogo, pois vai além disso. Constitui-se em usar os elementos presentes nos jogos de forma planejada e sistemática na sala de aula. Neste sentido, a proposta em nosso trabalho é implementar tais mecânicas para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, não como uma estratégia única e salvadora, porém, um modo de corroborar para estratégias de ensino utilizando alternativas lúdicas e engajadoras a fim de auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos com DI.

A intenção não é apontar a gamificação como única estratégia para alfabetização, e, muito menos, como salvadora do fracasso escolar, mas sim um recurso pedagógico para auxiliar e subsidiar a prática do professor ao potencializar o ensino, estimular a criatividade, a dinamicidade e a capacidade de resolver problemas,

além de motivar os alunos com DI contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem.

Werbach e Hunter (2012) explicitam que para práticas efetivas de gamificação, a tarefa primordial é realizar a combinação das dinâmicas, das mecânicas e dos componentes a partir de um objetivo claro. Para realizar a aplicação da gamificação em uma situação de aprendizagem direta na sala de aula, realizamos várias pesquisas a fim de encontrar os principais elementos que estão sendo abordados na literatura para aplicações da gamificação no ensino.

Constatamos que, primeiramente, as principais técnicas utilizadas estão sendo: *feedback*, narrativa, desafios, missões, medalhas e regras, (WERBACH; HUNTER, 2012). Além disso, é importante o professor conhecer bem o significado do termo gamificação, quais elementos podem ser aplicados e para quem será aplicado. Entendemos que o trabalho de Monsani (2016) traz a preocupação com a aplicação de forma correta dos elementos para que a gamificação realmente tenha resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Zichermann e Cunningham (2011), os elementos de gamificação, quando utilizados corretamente, prometem um retorno significativo dos usuários. Somado a isso, quando a técnica da gamificação é utilizada em processos de ensino, pode alcançar diversos resultados positivos observados em uma melhora na aprendizagem, motivação e engajamento dos envolvidos (BORGES *et al.*, 2013).

A nuvem de palavras a seguir foi criada para ilustrar as principais estratégias de jogos utilizadas para gamificação na educação encontradas na literatura.

Figura 1: Nuvem de palavras – principais estratégias de gamificação



Fonte: Autoria própria utilizando *WordArt* (2018).

Leite (2017) explicita que para a realização de uma atividade gamificada devem estar presentes pelo menos um dos três elementos dos jogos: dinâmicas, mecânicas e componentes. Nesse sentido, o autor traz um quadro contendo um resumo destes três elementos e suas respectivas características.

Quadro 2: Elementos dos Games

DINÂMICAS	MECÂNICAS	COMPONENTES (TÉCNICAS)
Emoções	Aquisição de recursos	Avatar
Narrativa	Avaliação (Feedback)	Bens Virtuais
Progressão	Chance	Boss
Relacionamentos	Cooperação e competição	Coleções
Restrições	Desafios	Combates
	Recompensas	Conquistas
	Transações	Conteúdos desbloqueáveis

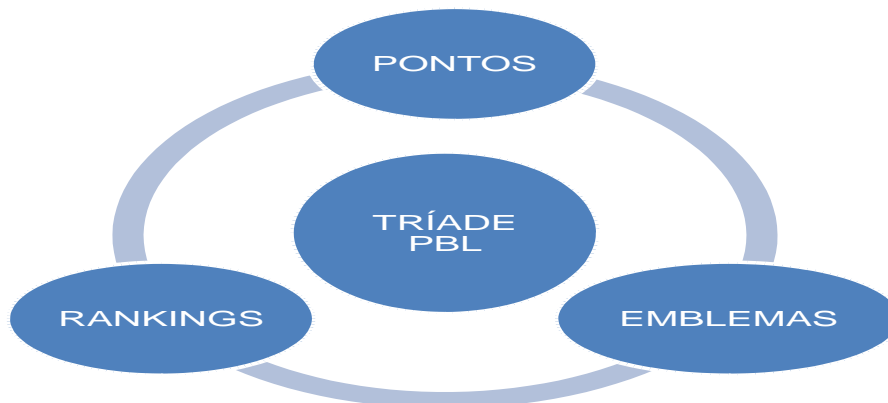
	Turnos	Emblemas/medalhas
	Vitórias	Gráfico social
		Missão
		Níveis
		Pontos
		Presentes
		Ranking
		Times
		Integração
		Loops de engajamento
		Regras
		Narrativa

Fonte: Leite (2017).

Com base nesse quadro, percebemos que os elementos da gamificação são mais comuns no momento da aplicação e a maioria traz como enfoque, “A Tríade PBL” (*The PBL Triad*). Ou seja, os pontos (*points*), emblemas (*badges*) e rankings (*leaderboards*) e se usados de maneira correta os PBL tornam-se poderosos, práticos e relevantes (WERBACH; HUNTER, 2012).

Para melhor exemplificação dessa tríade criada pelos autores, Werbach e Hunter (2012), a seguir representamos em um esquema.

Esquema 2: Tríade da gamificação



Fonte: Autoria própria (2018).

Há três categorias dos elementos dos games que são relevantes para a gamificação. São eles: dinâmica, mecânica e componentes (WERBACH; HUNTER, 2012; ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Assim, os autores abordam estes elementos de forma hierárquica, como será apresentado na pirâmide a seguir:

Figura 2: Pirâmide sobre os elementos de gamificação



Fonte: Werbach e Hunter (2012).

Conforme a imagem anterior Werbach e Hunter (2012) enaltecem que a dinâmica é o ponto mais alto da pirâmide e corresponde aos itens: restrições, emoções, narrativa, progressão e relacionamento que será detalhado a seguir:

Restrições: as restrições são definidas pelas limitações encontradas nos jogos, pois todo jogo tem suas restrições que limitam a liberdade das pessoas devido as escolhas e problemas contidos.

Emoções: as emoções são o que impulsionam as pessoas a jogarem, pois nos jogos as pessoas liberam vários tipos de emoções como alegria, euforia, tristeza, raiva, entre outros. Já no processo de gamificação é mais limitado, por estarmos lidando com o mundo real, porém, deve-se lidar com a alegria para engajar as pessoas a continuarem.

Narrativa: A narrativa será o elemento que organizará o jogo e pode ser elencada por meio de uma linha histórica do jogo de forma explícita ou implícita. No processo de gamificação é importante ter uma narrativa que reúna todas as peças do jogo, do contrário, pode tornar o jogo abstrato de mais e inviabilizar os objetivos esperados.

Progressão: A progressão de acordo com os autores é passar a ideia ao jogador de que ele irá ter oportunidades de melhorar no jogo a fim de motivá-lo, com isso, o jogador inicia em um nível e vai aumentando tendo sempre a sensação de progresso dentro do processo de gamificação.

Relacionamentos: Os relacionamentos dentro deste processo são as interações do jogador com cooperação, colegas e amigos.

No que se referem às mecânicas presentes nos jogos, o autor compara as mecânicas como se fossem os verbos no processo de gamificação, assim, no meio da pirâmide, as mecânicas são responsáveis pelas ações dos jogadores adiante do processo.

Desafios: o jogo traça alguns objetivos que devem ser alcançados, desse modo, necessitam de esforços para alcançar superando os desafios estabelecidos no processo.

Chance: seria a sorte ou azar na atividade realizada.

Cooperação e Competição: realizar a atividade em conjunto e ter um conflito por meio da competição que leva uma noção entre ganhar e perder.

Feedback: O jogador poderá ver seu progresso e desempenho em tempo real no jogo. Este processo tem por objetivo motivar o jogador a seguir ou utilizar estratégias para alcançar a meta do jogo.

Recompensas: Benefícios adquiridos por ações no jogo. No que tange aos componentes referentes aos jogos, delineamos baseados em (WERBACH; HUNTER, 2012):

Conquistas: Tarefas com os objetivos bem definidos.

Avatar: Uma representação visual do personagem escolhido pelo jogador.

Badges: Representações visuais das pessoas e suas realizações.

Chefes de Lutas: Um grande monstro a derrotar para elevação do próximo nível.

Coleções: Itens ou medalhas adquiridas no decorrer do jogo.

Desbloqueio de Conteúdo: Conteúdo novo ou secreto que é liberado após alguma ação para passar para próxima fase.

Presentes: compartilhar itens com outros jogadores.

Ajudar os outros, isso se torna divertido.

Líderes: Relacionar jogadores para ganhar pontos.

Níveis: Hierarquias percorridas no jogo, demonstra que o jogador está atingindo seus objetivos, quanto maior o nível eleva mais o status do jogador.

Pontos: representação em números do progresso do jogador.

Gráfico social: Interação entre jogadores.

Baseados na lista de Werbach e Hunter (2012), Clementi (2014) elaborou um quadro para melhor visualização de todos os itens mencionados acima que serão expostos no quadro a seguir:

Quadro 3: Elementos dos jogos

Dinâmicas	Mecanismos	Componentes
- Coerção: tarefas limitadas ou forçadas;	- Desafios: enigmas e tarefas que requerem esforços.	- Conquistas: tarefas com objetivos bem definidos;
- Narrativa: consistente, história;	- Chance: aleatoriedade;	- Avatares: representação visual dos jogadores;
- Progressão: desenvolvimento crescente dos jogadores;	- Competição: individual ou entre equipes;	- Medalhas: representação visual das conquistas;
- Relações: interação social, altruísmo, cooperação.	- Aquisição de recursos: obtenção de itens úteis ou colecionáveis;	- Chefão: desafios especiais que culminam na mudança de nível;
	- Recompensas: benefícios das ações ou conquistas;	- Coleções: de itens ou distintivos;
	- Transações: diretas ou por meio de intermediários;	- Combate: batalha definida de curta duração;
	- Turnos: participação sequencial que alterna os jogadores;	- Desbloqueio: conteúdo: de acordo com as tarefas;
	- Vitória: vitória dos jogadores;	- Presente: oportunidade de compartilhar itens com outros;
		- Liderança: display visual de progressão e conquistas;
		- Níveis; hierarquias percorridas no jogo;
		- Pontos; representação em números do progresso dos jogadores.
		- Missões: Predefinindo com objetivos e recompensas estabelecidos;
		- Gráfico Social; interação entre jogadores;
		- Trabalho em equipe; cooperação;
		- Bens virtuais: ativos de jogos com valor em dinheiro em real ou atribuído.

Fonte: Werbach e Hunter (2012 *apud* CLEMENTI, 2014)

Para tanto, pensando na importância de planejar sistematicamente a aplicação da gamificação no ensino é necessário considerar entre esses elementos as características de aprendizagem do nosso público-alvo (alunos com deficiência

intelectual), os conteúdos que serão abordados (alfabetização), e o principal objetivo que consiste em motivar e promover o engajamento dos alunos com DI a fim de corroborar com a aprendizagem destes sujeitos. Desse modo, a gamificação se apresenta como uma possibilidade de colaborar para estratégias diversificadas para a eficácia da aprendizagem.

Como vimos, existem inúmeras técnicas para gamificar sob o enfoque do ensino, no entanto, o foco da nossa pesquisa é auxiliar os professores a planejarem atividades gamificadas no ensino considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos com DI. Conjecturamos que o aluno com DI apresenta *déficit* significativo no desenvolvimento cognitivo ao apresentar dificuldades na resolução de problemas, raciocínio lógico, planejamento, pensamento abstrato e juízo de valores, dificuldades em estabelecer relações sociais, compreender e obedecer às regras, funcionamento limitado nas atividades cotidianas, na comunicação, no fracasso para atingir padrões de desenvolvimento de independência pessoal e responsabilidade pessoal, além de apresentar limitações na participação social e de vida independente (D'ANTINO, 1997). Para o processo de ensino e de aprendizagem deste público-alvo são necessárias atividades que priorizem situações reais e concretas utilizando recursos como imagens e materiais palpáveis. Além disso, atividades que os conduzam a superar suas limitações reconhecendo suas potencialidades.

Dessa maneira, optamos por selecionar as seguintes técnicas de gamificação: dinâmicas (estrutura implícita nos jogos) narrativas, emoções e relacionamentos, e progressões; mecânicas (ações envolvidas nos jogos) elencamos: desafios, cooperação e competição, *feedback*, recompensa, vitória e chance; técnicas (como será a gamificação); evidenciamos: chefe de luta, missões, pontuação, conquistas, times e regras.

No que se refere ao recurso de implementação da gamificação no processo educativo, Werbach e Hunter (2012) apresentam seis passos: defina os objetivos, delimite o comportamento, descreva seus jogadores, idealize os ciclos de atividades, não esqueça da diversão, implementação das mecânicas, que serão explicitados a seguir:

Passo 1: Defina os objetivos

Para iniciar a gamificação é preciso listar os objetivos que se espera alcançar usando a gamificação. Entender o problema que se tem e pensar como irá resolver

com a gamificação é um dos primeiros passos para aplicação no ensino. Assim, Werbach e Hunter (2012) definem que primeiro deve-se realizar uma lista de objetivos que priorizam os mais importantes e, posteriormente, excluir os que sejam um meio para alcançar outros e, por fim, justificar os objetivos que sobraram.

Passo 2: Delimite o comportamento

Após delinear os objetivos da gamificação, é importante estipular quais são os comportamentos esperados por parte dos jogadores e como as ações serão medidas neste processo. De acordo com os autores Werbach e Hunter (2012), torna-se necessário disponibilizar aos usuários uma diversidade de opções que possam escolher suas atividades preferidas.

Passo 3: Descreva seus jogadores

Identificar e conhecer bem o público-alvo que será aplicado a gamificação é importante, pois, a partir disto, é possível motivar e engajar os jogadores e atingir os objetivos traçados.

Passo 4: Idealizar os ciclos de atividades

Para a gamificação é preciso planejar as atividades que deixarão os jogadores engajados pensando sistematicamente o que fazer para prender atenção dos jogadores.

Uma forma de fazer isso, de acordo com Werbach e Hunter (2012), é realizar ciclos de atividades a partir de ações que resultem em *feedback* (pontos, medalhas ou outras formas) levando o jogador a perceber que suas ações estão tendo resultado contribuindo para que fique sempre motivado nesta técnica.

Outra técnica também utilizada é aumentar as dificuldades das atividades enquanto o usuário vai aprendendo, alternando as atividades de forma que comecem fáceis e terminem difíceis.

Passo 5: Não esqueça da diversão

Um dos objetivos da gamificação é implantar a diversão nas atividades, por isso é importante atentar-se à diversão no processo de gamificação para não tornar monótona e desestimulante.

Passo 6: Implementação das mecânicas

É na fase final que as mecânicas serão implementadas a partir da finalização de todas as etapas acima, pois agora os ciclos de atividades serão o esqueleto da gamificação, a qual facilitará a escolha dos elementos, assim como o passo três mostrará quais elementos serão pertinentes para o público-alvo.

Outro modelo de passo a passo para aplicação da gamificação que será abordado em nossa pesquisa é dos autores Vianna *et al.* (2013), que a partir da conceituação de gamificação, trazem um passo a passo de como implementar a gamificação nos negócios a fim de resolver problemas encontrados neste ramo. Esses autores ainda sugerem que estes passos não precisam necessariamente ser seguidos na ordem que serão apresentados. Desse modo, optamos pela escolha destes autores por serem brasileiros e explicitarem de forma clara como aplicar a gamificação e, com isso, estruturamos a implementação na educação.

A seguir serão detalhados os passos para gamificação que, de acordo com Viana *et al.* (2013), deve compreender o problema do contexto, quem são seus jogadores, critérios norteadores e missão de jogo, além de desenvolver ideias para o jogo, a definição e sua mecânica, teste em baixa, média e/ou alta fidelidade, implementação e monitoramento, mensuração e avaliação do planejamento gamificado.

Passo 1: Compreenda o problema do contexto.

Os autores indicam que para iniciar um projeto de gamificação é importante ter claro qual o problema que pretende resolver e ainda em qual contexto está inserido. Assim, aponta que há três aspectos que devem ser levados em consideração, sendo a “cultura da empresa, objetivo de negócio e principalmente, entendimento do usuário” (VIANNA *et al.*, 2013, p.79).

É necessário compreender o contexto cultural em que será aplicada a gamificação para alcançar as mudanças de comportamento almejadas, assim, sugerem identificar no início quais os principais aspectos culturais em questão, pois serão levados em consideração nas etapas seguintes.

Os objetivos devem estar alinhados com os aspectos humanos das pessoas envolvidas como “o modo como os usuários absorvem novos conhecimentos, as características emocionais relacionadas no trabalho, sua percepção estética de mundo e as questões culturais” (VIANNA *et al.*, 2013, p.80). Ademais, os autores

destacam que estamos lidando com pessoas, para tanto, precisamos conhecê-las bem a fundo para uma boa aplicação de gamificação.

Para definir o problema inicial Vianna *et al.* (2013) apontam técnicas para facilitar a realização desta etapa, o que inclui entrevista, questionários e observação, que podem ser aplicadas como instrumentos para identificar o problema no presente momento, bem como as características das pessoas que serão envolvidas no projeto de gamificação.

Passo 2: Compreenda quem são seus jogadores

Após a definição do problema, é importante conhecer quem são os jogadores. Vianna *et al.* (2013) destacam que o gênero, idade, influenciam nos estilos de jogos. Portanto, é importante definir quem é o jogador, suas características, e seu tipo.

Passo 3: Critérios norteadores e missão de jogo

Esse passo indica quais critérios irão direcionar o projeto, para que não seja esquecido nada, por exemplo, estimular cooperação entre jogadores, estimular troca de informação (VIANNA *et al.*, 2013). A partir dos critérios estabelecidos deve-se definir a missão que será o objetivo principal da gamificação, devendo ser clara, específica e mensurável.

Passo 4: Desenvolva ideias para o jogo

A partir dos 3 primeiros passos realizados, cabe agora organizar o formato do jogo, estética e sua história (VIANNA *et al.*, 2013). Assim, os autores indicam que para essa etapa podem ser feitas analogias com outros jogos já existentes, ter um *brainstorming* de ideias e discuti-las em grupos. Também é necessário criar uma boa estética, pois é a forma materializada do jogo, como se fossem o cheiro e o gosto que o jogo terá. Nesta etapa, também se deve pensar e realizar uma boa história com uma sequência lógica que será reforçada posteriormente com as mecânicas dos jogos.

Passo 5: Definição do jogo e de sua mecânica

Neste momento, é importante pensar na duração do jogo como quando irá terminar (quando conquistar um objetivo), qual tempo terá o jogo ou ele será infinito, quais ciclos e como será feita a pontuação (acumulativa ou zerar) (VIANNA *et al.*, 2013). Nesta etapa, também é o momento de elencar quais elementos serão

escolhidos para o projeto, objetivos (personagens, fichas, placares), ações, jogadores e regras que guiam o jogo.

Passo 6: Teste em baixa, média e/ou alta fidelidade

Aqui é importante que a equipe que irá elaborar o projeto valide-o, realizando um protótipo com baixa, média ou alta fidelidade. Neste momento, o objetivo é identificar pontos fracos do projeto de gamificação para possíveis alterações e aperfeiçoamento posteriormente. Vianna *et al.* (2013) indicam a técnica de *Storyboard* a fim de visualizar a narrativa do jogo, assim como a experiência do usuário. Enfim, esta etapa se resume na avaliação geral do jogo.

Passo 7: Implementação e monitoramento

Após implementar o jogo, Vianna *et al.* (2013) apontam ser necessário monitorar o desenvolvimento destes validando as ações e medindo o engajamento dos jogadores.

Passo 8: Mensuração e avaliação

Finalmente, porém não menos importante, na última etapa do projeto de gamificação, destacam a avaliação das métricas com base na mensuração, assim, Vianna *et al.* (2013, p.97-98) trazem indicações sobre o que pode ser avaliado:

Quanto ao engajamento despertado: número médio de ações implementadas, montante de usuários implementando ações, índices de reincidência ao jogo, progresso alcançado ao longo da atividade; Nível de satisfação demonstrado pelos jogadores: quanto ao tempo dispensado à atividade, tempo de retenção dos jogadores no jogo, frequência de visitas à plataforma, tempo de resposta aos desafios propostos; Quanto ao ROI [retorno sobre investimento] alcançado: número de 68 participantes ativos, índices de aumento da produtividade, redução de custos alcançada, aumento dos números de venda.

Viana *et al.* (2013) apontam que mesmo a partir do planejamento minucioso da gamificação podem acontecer erros que devem ser pensados e reformulados a partir da realidade que será aplicada. Destarte, podemos inferir que os dois caminhos indicados para a implementação da gamificação enunciados por Werbach e Hunter (2012) e Vianna *et al.* (2013) abordam aspectos bem similares como a delimitação clara dos objetivos. O levantamento do problema que se pretende atacar com a

gamificação deve levar em conta o público-alvo que será aplicado tal técnica, conhecer bem os jogadores, o planejamento e idealização das atividades que serão gamificadas.

Cabe destacar que a implementação das técnicas de gamificação é a última a ser pensada no projeto de gamificação e que os autores Vianna *et al.* (2013), complementam tal aplicação do projeto com a realização de testes e avaliações das atividades gamificadas a fim de identificar possíveis erros e acertos para o aprimoramento posterior tornando o projeto mais completo e sistemático.

Com isso, neste trabalho, utilizamos os dois modelos de passo a passo para guiar a elaboração das atividades gamificadas de alfabetização para todos inclusive os alunos com DI evidenciadas no produto educacional proposto. O Manual Pedagógico Ilustrado segue o modelo de Vianna *et al.* (2013), o qual foi mais evidenciado em nossa pesquisa, pelo fato de ser um modelo brasileiro com mais facilidade de acesso e mais proximidade com a nossa realidade, bem como, apresentar mais aspectos no passo a passo contribuindo para o planejamento da gamificação na prática. Ademais, no próximo capítulo, será explicitado o processo de elaboração do produto educacional proposto nesta pesquisa.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo é descrito o aporte teórico que subsidiou a elaboração do produto educacional, Manual Pedagógico Ilustrado, elaborado para atender as necessidades formativas dos professores com relação ao ensino voltado para alfabetização de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual contribuindo, dessa forma, para o ensino na perspectiva inclusiva.

6.1 DEFININDO O MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO

A prática docente na sala de aula requer ações organizadas e sistematizadas para a efetivação da aprendizagem de todos os estudantes. Em prol dos direitos, é necessário que o docente realize práticas que possam atender as necessidades de aprendizagem dos alunos por meio de estratégias e recursos pedagógicos que visem o alcance dos objetivos propostos (LUCKESI, 1992). Com isso, uma das primeiras ações que nos remete são os meios para alcançar os objetivos supracitados, ou seja, como aplicar os conteúdos pedagógicos historicamente elaborados pelos homens dentro de uma perspectiva que assegure o acesso e permanência na escola respeitando as diferenças. Dessa maneira, a partir da problematização evidenciada tanto na literatura científica como na prática pedagógica da pesquisadora, foi pensado, planejado, elaborado e aplicado o produto educacional, Manual Pedagógico Ilustrado apresentado nesta pesquisa.

Dentre as várias definições existentes, de acordo com o dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa¹⁴, a palavra manual tem origem no latim *manuale* e compreende:

substantivo masculino

1. Livro pequeno.
2. Livro que sumariza as noções básicas de uma matéria ou assunto. = COMPÊNDIO
3. Guia prático que explica o funcionamento de algo (ex.: manual da máquina de lavar roupa).

De acordo com o referido dicionário, se entende por pedagógico¹⁵ o que procura educar ou ensinar, ou seja, um adjetivo que se refere a algo didático e

¹⁴ O Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa (DPLP), anteriormente conhecido como Dicionário da Língua Portuguesa *On-Line* (DLPO), é um dicionário de língua portuguesa em linha, desenvolvido e mantido pela *Priberam*.

¹⁵ "pedagógico", in Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa [em linha], 2008-

educativo. Em consonância a essas definições, escolhemos a elaboração de um Manual Pedagógico Ilustrado voltado para formação de professores.

Partindo desses princípios, de forma detalhada e sistematizada, o Manual Pedagógico Ilustrado foi pensado, planejado e organizado, destinado a oferecer orientações didáticas aos professores alfabetizadores que atuam no ensino regular, a fim de que tal público possa desenvolver atividades gamificadas na alfabetização de alunos com DI. Este produto educacional consiste em um guia didático e educativo a fim de embasar a aplicação da gamificação na alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foi dividido em duas partes a saber: fundamentação teórica e atividades práticas de gamificação elaborada pelos autores da presente pesquisa.

Para construção do Manual Pedagógico Ilustrado elaboramos as orientações didáticas com base nos princípios de gamificação conforme (DETERDING *et. al.* 2011; KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012; VIANNA *et. al.* 2013). Somado a isso, as atividades do Manual Pedagógico Ilustrado foram criadas fazendo alusão ao jogo do *Minecraft*¹⁶, remetendo a ideia de que os alunos irão construir o mundo da leitura por meio de blocos mágicos. Desta maneira, a capa foi desenvolvida com ilustrações que remetem ao tema deste jogo. Posteriormente, optamos por abordar um referencial teórico que embasasse o leitor do manual (o docente) acerca dos conceitos de gamificação justificando a importância para a prática pedagógica do professor e para o ensino e aprendizagem do alunado, inclusive aos alunos com DI. Para tanto, fazemos uso de uma linguagem simples, clara e objetiva, que remetesse um diálogo com os docentes, bem como, instruções para aplicabilidade na prática do professor.

Além disso, com o objetivo de exemplificar a implementação da gamificação na prática, evidenciamos, no Manual Pedagógico Ilustrado, exemplos de atividades gamificadas a partir da abordagem da alfabetização e do letramento com recorte do método fônico. Desse modo, no quadro 4, visualizamos a estrutura do produto educacional.

2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/pedag%C3%B3gico> [consultado em 07-08-2018].

¹⁶ *Minecraft* é um jogo feito de blocos, no qual os jogadores constroem mundos em que vivem, minerando os blocos e usando para montar sua paisagem, ele varia desde suas aventuras, até o local de criação livre.

Quadro 4: Estruturação do produto educacional

Item	Objetivo
Capa e folha de rosto	Apresentar dados de caracterização do produto educacional, bem como o nome dos autores.
Fundamentação Teórica	Caracterizar a gamificação; Explicitar os princípios contidos na gamificação; Explicar passo a passo do processo para aplicação da gamificação no contexto escolar; Apresentar a proposta de alfabetização e letramento sob o recorte do método fônico, e os conteúdos aplicados nas atividades gamificadas; Elencar as técnicas usadas para gamificação das atividades.
Atividades gamificadas	Apresentar o plano de aula das atividades gamificadas contendo (elementos da gamificação utilizados, conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos e recursos); Demonstrar exemplos práticos da gamificação aplicada ao conteúdo de alfabetização voltado para todos, inclusive aos alunos com deficiência intelectual.

Fonte: Autoria própria (2018)

Diante de tal pressuposto, para a organização das atividades gamificadas presentes no produto educacional (Manual Pedagógico Ilustrado), utilizamos como base teórica os autores Werbach e Hunter (2012) que discutem com propriedade o tema, além das instruções práticas elencadas no manual, nos baseamos em Vianna *et. al* (2013), que explicita o passo a passo da aplicação da gamificação¹⁷ no ambiente empresarial¹⁸. Cabe destacar que a gamificação pode ser aplicada em diversos ambientes, tais como empresas, *marketing*, aplicativos, treinamentos, e, nesta dissertação, focamos a gamificação aplicada no contexto de ensino. A partir disto, oferecemos aos professores no Manual Pedagógico Ilustrado, orientações didáticas quanto a aplicação dos princípios da gamificação para as atividades de alfabetização.

¹⁷ Tais princípios discutidos pelos autores citados foram discutidos na seção 5.2 desta pesquisa e no produto educacional — Manual Pedagógico Ilustrado — localizado no apêndice D.

¹⁸ Entretanto, em nossa pesquisa é evidenciado a aplicação da gamificação no contexto de ensino.

7 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o encaminhamento metodológico adotado nesta pesquisa. Para tanto, indicamos delineamento traçado para alcançar os objetivos supracitados.

7.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa tem por finalidade produzir conhecimentos científicos a fim de corroborar com a prática pedagógica dos docentes a partir de um problema advindo do contexto de ensino. Desta maneira, colaborando para prática educativa, a partir da elaboração e aplicação de um produto educacional, temos como objetivo contribuir, de forma significativa, tanto para os aprendizes como para os docentes, a partir desta abordagem, seja oportunizando a ampliação de seus conhecimentos e inovação de sua prática pedagógica.

O ponto de partida desta pesquisa, após a delimitação do objeto de estudo, formação de professor, foi recorrer à literatura científica que nos possibilitou a estabelecer as bases teórico-conceituais apresentadas neste trabalho com intuito de oportunizar e compreender as relações entre inclusão educacional, deficiência intelectual, alfabetização e letramento, método fônico e a gamificação aplicada ao ensino. Sob a perspectiva da práxis pedagógica, no qual a teoria embasa a prática e a prática influencia a teoria, adotamos como primeiro procedimento metodológico os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica por meio de uma revisão sistemática¹⁹. Desse modo, realizamos um aprofundamento e diálogo com autores que discutem os seguintes temas: alfabetização e letramento com recorte para abordagem do método fônico, o paradigma atual de inclusão educacional, em especial, dos alunos com DI e a gamificação aplicada no ensino. Cabe explicar que:

¹⁹ Revisão sistemática elencada na introdução desta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p.32).

Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica proporcionou embasamento para a realização de uma pesquisa de campo para a aplicação do produto educacional elaborado, além da coleta de dados a fim de entender a realidade pesquisada e, ao mesmo tempo, responder ao problema levantado.

Com isso, encontramos na pesquisa de campo o caminho para extrair dados e informações diretamente da realidade. Eles foram buscados a partir da aplicação do Manual Pedagógico Ilustrado, o qual observamos as percepções docentes em relação ao material. Tais observações foram registradas por meio da aplicação de questionários, gravação em áudio e notas de campo (GIL, 2002). De tal modo, a pesquisa de campo foi realizada por meio de um curso de extensão para aplicação do produto educacional formulado para esta pesquisa em um Município situado no Norte do Paraná. Corroborando com Gonsalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Com base nisso, no que se refere ao tipo de abordagem evidenciada nesta pesquisa, adotamos a qualitativa a fim de compreender os fenômenos estudados, descrevendo e interpretando os dados comparando com a literatura utilizada, explicitamos que a pesquisa qualitativa que “tem no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11). Neste tipo de pesquisa há a preocupação em compreender e explicar os fenômenos evidenciados.

A fim de alcançar os objetivos propostos neste estudo, classificamos como pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Gil (2002) assegura que tal classificação

propõe uma familiaridade com o problema evidenciado, no caso deste trabalho, a pesquisa exploratória contribui para novas explorações acerca da gamificação aplicada nos conteúdos escolares acadêmicos, mais especificamente, na alfabetização e alunos com DI.

Assim, Gonsalves (2007, p.67) afirma que a pesquisa exploratória caracteriza-se “pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado”.

Além disso, abordamos a classificação descritiva com o objetivo de contribuir para atuação prática dos participantes. Procuramos, também, descrever o público participante, pois “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42).

Dessa maneira, inicialmente em nossa pesquisa, identificamos uma problemática no contexto escolar mediante comentários dos docentes e a prática pedagógica da pesquisadora. No entanto, evidenciamos que os docentes possuem dificuldades para alfabetizar crianças com deficiência intelectual e, dentre os vários motivos existentes para essa problemática, refletimos a partir da literatura científica evidenciada na revisão sistemática e comentários docentes que uma das causas possíveis seria a formação continuada do professor. Por sua vez, o tema ou conteúdo relativo à inclusão educacional não são abordados nesses momentos formativos, tal como aponta a literatura científica e os relatos dos participantes desta pesquisa, que foram levantados a partir de um questionário aplicado para coleta de dados empíricos²⁰.

A partir da identificação da problemática, realizamos o planejamento de uma possibilidade de contribuição na literatura científica, que proporcionou momentos de reflexões entre a teoria e a prática. Também viabilizou a formulação de estratégias para ação e resolução do problema diagnosticado a fim de intervir no problema elucidado. Para oferecer uma contribuição, elaboramos um Manual Pedagógico Ilustrado com orientações pedagógicas contendo atividades na alfabetização de todos, inclusive de alunos com DI designado aos professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outrossim, desenvolvemos um curso

²⁰ Tais dados serão analisados no capítulo oito desta pesquisa.

de extensão para aplicação do Manual Pedagógico Ilustrado a partir da condução de momentos formativos pautados na troca de saberes entre pesquisadores e participantes desta pesquisa a fim de levantar as percepções dos docentes frente ao material elaborado.

Desse modo, a natureza desta pesquisa é a experimental, no qual pesquisador e participantes assumem o papel de se envolverem ativamente no desenvolvimento das atividades permitindo ao pesquisador a reflexão sobre a prática e a aquisição dos conhecimentos (GIL, 2002). Além disso, a contribuição para prática dos participantes da pesquisa corrobora, de forma significativa, para o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, todo esse caminho percorrido, no qual foi traçado os encaminhamentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, podem ser ilustrados pelo esquema a seguir (Esquema 3), que representa tal trajetória.

Esquema 3: Caminhos traçados na pesquisa



Fonte: Autoria própria (2018).

No próximo tópico serão descritos os caminhos percorridos para a escolha dos participantes da pesquisa e o local de desenvolvimento do curso de extensão.

7.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Para aplicação do produto educacional definimos como local para a aplicação da pesquisa um município localizado no norte do Paraná a fim de envolver os professores alfabetizadores interessados na participação de um processo formativo abordando essa temática. Deste modo, primeiramente, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa, igualmente, a disponibilização de uma sala de aula de uma das escolas públicas do município para que os encontros presenciais pudessem ser realizados.

O município no qual foi aplicado o curso de extensão abrange sete Centros de Educação Infantil, duas escolas Municipais Rurais e 15 urbanas. No total o município possui 6.972 alunos, sendo que 483 são alunos diagnosticados com algum tipo de Necessidade Educativa Especial, dentre eles, 123 são alunos com DI, dados referentes à época da pesquisa.

Apresentamos uma proposta à Secretaria do município que consistia em um projeto de extensão prevendo a oferta de um curso de extensão com carga horária de 30 horas. Este curso foi intitulado de “Orientações didáticas para a gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual”, a qual seria aplicado o Manual Pedagógico Ilustrado. O projeto, coordenado pelo Professor Doutor Vanderley Flor da Rosa, organizado e executado pela Professora Especialista Fernanda Beatriz da Costa Miranda de Carvalho, foi acolhido pela Secretaria do município de Cambé-PR que prontamente disponibilizou a sala de aula de uma das escolas municipais para que o curso fosse desenvolvido.

A divulgação do curso de extensão, contendo as principais informações referentes ao curso e partilhado em redes sociais, como *Facebook*® e *Whatsapp*®, foi realizada mediante a elaboração de um *folder* demonstrado a seguir:

Figura 3: Folder de divulgação do curso de extensão

Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN - Câmpus Londrina

UTFPR
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

CURSO DE EXTENSÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A GAMIFICAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Objetivo:
Promover a formação continuada de professores visando corroborar com a prática inclusiva a partir do uso da gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Público alvo:
Professores alfabetizadores que ministram nos 1º, 2º e 3º ano.

ATENÇÃO:
NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS: 30 (por ordem de inscrição);
PERÍODO DE REALIZAÇÃO: 11/06 a 04/07
CARGA HORÁRIA: 30 horas com certificação da UTFPR.
LOCAL: Escola Municipal Padre "Symphoriano Kopf", Ensino Fundamental, Rua Rio Iguaçu, 455- Jardim Santo Amaro, Cambé-PR.
Encontros presenciais e atividades on-line.
INSCRIÇÕES: 05/06/2018 a 10/06/2018 pelo link:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSIIE8z2a4cLKLqisvxH7x0NNN9Oz-aaA8Yh6LVUA9buWAlXg/viewform?usp=pp_url
DÚVIDAS: fernanda_bia27@hotmail.com ou (43) 996861560

Organizadora e executora: Profa. Fernanda Beatriz da Costa Miranda de Carvalho
Coordenador: Prof^o Dr. Vanderley Flor da Rosa

UTFPR
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Fonte: Autoria própria (2018).

Posteriormente, foram efetivadas 12 inscrições dos docentes interessados. Após o encerramento das inscrições houve mais procura, porém, foi explicado que, para fins de pesquisa, não seriam viáveis inscrições fora do prazo. Destacamos que um participante, após os três primeiros encontros, justificou sua desistência por motivos pessoais.

Para apresentação do perfil dos participantes utilizamos os dados coletados por meio do questionário inicial, no qual as questões iniciais abordavam a idade dos participantes, a formação acadêmica, o tempo e a turma de atuação como docente, além do tempo de atuação em turmas de alfabetização. Respectivamente, realizamos uma sondagem dos conhecimentos prévios das participantes com questões que indagavam se a formação inicial e continuada do docente havia abordado temática ou conteúdos referentes à inclusão educacional, se já tiveram alunos com DI matriculados na sala de aula. No que diz respeito ao curso de extensão, perguntamos sobre os motivos para inscrição no curso e as principais expectativas. Além disso,

questionamos sobre os principais desafios encontrados para alfabetizar alunos com deficiência intelectual e as principais estratégias utilizadas. Por fim, indagamos sobre os conhecimentos acerca da temática de gamificação.

7.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Tendo em vista a aplicação do produto educacional ser realizada por meio de um curso de extensão, utilizamos como componentes para o levantamento dos dados os seguintes instrumentos a saber: questionário inicial e final, gravação em áudio, atividades durante o curso e plano de aula com atividades gamificadas.

A partir das inscrições efetivadas, o curso foi realizado entre os dias 11/06/2018 a 04/07/2018 totalizando 30 horas em atividades presenciais (com nove encontros nos meses de junho e julho de 2018), *on-line* e não-presencial. Os instrumentos de coleta de dados foram utilizados da seguinte maneira:

Quadro 5: Encontros do curso de extensão

ENCONTROS	TEMAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Encontro I- <i>on-line</i>	Questionário inicial	- Levantamento dos conhecimentos prévios dos professores alfabetizadores.
Encontro II- presencial	Contextualização dos conceitos	- Discussão referente à educação na perspectiva da inclusão; - Educação de pessoas com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão; - Características da deficiência intelectual; - Alfabetização na abordagem do método fônico.
Encontro III- presencial	Aplicação do Manual Pedagógico Ilustrado	- Apresentação do Manual Pedagógico Ilustrado: - Definições; - Justificativas de uso; - Apreciação das propostas elaboradas pelos professores;
Encontro IV- <i>on-line</i>	Vídeo Explicativo sobre gamificação.	- Análise de vídeos e artigos referentes à gamificação de atividades pedagógicas; - Gravação de vídeo, em grupos, relatando os princípios de gamificação abordados nos vídeos e nos artigos.
Encontro V- <i>on-line</i>	Pesquisa em ação	- Pesquisa de atividades e conteúdos de alfabetização a partir da proposta curricular da escola em que atua de acordo com a turma de interesse para elaboração do plano de aula gamificado.
Encontro VI- presencial	Aplicação do Manual Pedagógico Ilustrado	- Avaliação da aplicação das estratégias de gamificação no ensino; - Apresentação, análise, e orientações das atividades pedagógicas de alfabetização gamificadas para alunos com deficiência intelectual, contidas no Manual Pedagógico Ilustrado.

Encontro presencial	VII-	Elaboração de um planejamento de aula gamificado	- Escolha do conteúdo a partir da proposta curricular da escola em que o docente atua; - Elaboração do plano de aula aplicando as estratégias de gamificação nos conteúdos previamente escolhidos, com auxílio da pesquisadora.
Encontro presencial	VIII-	Apresentação do plano de aula gamificado	- Apresentação do plano de aula elaborado pelas professoras com auxílio da pesquisadora e discussões pertinentes ao assunto;
Encontro IX- <i>on-line</i>		Questionário final	- Avaliação da aplicação do manual pedagógico ilustrado; - Avaliação do curso de extensão.

Fonte: Autoria própria (2018).

Os participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no primeiro encontro presencial autorizando a divulgação dos dados desta pesquisa. Assim, para alcançar os objetivos supracitados, elegemos como instrumentos para coleta de dados questionário inicial e final, notas de campo, gravação em áudio dos encontros presenciais, atividades realizadas no curso, e os planos de aula elaborados pelos participantes da pesquisa que serão explicitados no quadro a seguir:

Quadro 6: Instrumentos utilizados para coleta de dados

ENCONTROS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
Encontro I- <i>on-line</i>	Questionário inicial
Encontro II- presencial	Atividade: mapa mental Gravação em áudio Notas de campo
Encontro III – presencial	Atividade: lista de palavras sobre principais motivações que prendem atenção dos jogadores nos <i>videogames</i> . Gravação em áudio Notas de campo
Encontro IV- <i>on-line</i>	Gravação em vídeo Notas de campo
Encontro V – <i>on-line</i>	Notas de campo
Encontro VI- presencial	Gravação em áudio Notas de campo
Encontro VII- presencial	Gravação em áudio Notas de campo Plano de aula.
Encontro VIII- presencial	Gravação em áudio Notas de campo Plano de aula
Encontro IX- <i>on-line</i>	Questionários finais

Fonte: Autoria própria (2018)

Com isso, no primeiro encontro, a partir da ficha de inscrição realizada pelos participantes da pesquisa, encaminhamos por *e-mail* e aplicativo de mensagem (*Whatsapp*®) um *link* contendo um questionário inicial (ver Apêndice A). Este

instrumento de coleta de dados foi elaborado e disponibilizado por meio da ferramenta do *Google Drive*, no *Google Docs* em *Forms*, que é interligada com o *e-mail*, tendo como finalidade a identificação de conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa referente à temática abordada.

Ainda no questionário inicial, solicitamos aos participantes que respondessem 16 questões organizadas em 11 perguntas dissertativas e cinco objetivas. As cinco primeiras contemplaram dados referentes ao perfil dos participantes, tais como idade, tempo de atuação docente, turma que ministra atualmente, além da quantidade de período de atuação em turmas de alfabetização. Posteriormente, foi questionado sobre o contato do docente com alunos com DI, e se na formação inicial ou continuada foram abordados temas ou conteúdos referentes à inclusão educacional. Somado a isso, questionamos se o docente participou de formação continuada ou de algum curso que tratasse do atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Procuramos investigar, também, qual motivo principal desencadeou o interesse do participante no curso de extensão e quais eram suas principais expectativas em relação ao curso.

Por fim, nas últimas questões, indagamos sobre suas percepções referentes aos conceitos de inclusão educacional, principais desafios encontrados na alfabetização de alunos com DI e quais estratégias de ensino os participantes utilizam para alfabetizar e letrar o referido aluno. Na última questão, indagamos se os participantes já haviam tido algum tipo de contato com a temática gamificação.

Nesta perspectiva, no segundo encontro do curso, aplicamos uma atividade dirigida no qual foi solicitado às professoras para se dividirem em grupos (de acordo com a turma que ministra) e escolhessem nomes para a realização da primeira missão do curso (a elaboração de um mapa mental) e posteriores atividades cujo objetivo era levantar conhecimentos prévios acerca de tais temas: inclusão educacional, deficiência intelectual, método fônico de alfabetização. Além disso, as percepções das docentes foram registradas em áudios e notas de campo com ênfase nas falas e ações das participantes referentes à temática discutida.

No quesito atividades dirigidas para a coleta de dados as participantes, no terceiro encontro, elaboraram uma lista sobre as principais motivações dos jogadores nos jogos eletrônicos a fim de levantar os conhecimentos prévios das participantes sobre as principais técnicas contidas nos jogos digitais e coletar dados para pesquisa. Estes dados também foram recolhidos a partir das atividades realizadas pelas

participantes no sétimo encontro cujo a proposta foi a elaboração de um plano de aula contendo uma atividade de alfabetização gamificada voltada para todos, inclusive o aluno com DI.

Cabe destacar que o plano de aula foi elaborado com o apoio do Manual Pedagógico Ilustrado. Além disso, obteve a mediação da pesquisadora que indicou os elementos de gamificação mais pertinentes às turmas, assim como a condução das atividades de modo que atendesse a todos, principalmente os alunos com DI.

Os participantes realizaram a avaliação, tanto do curso quanto do produto educacional (Manual Pedagógico Ilustrado), por meio de um questionário final *on-line* disponibilizado na ferramenta *Google Drive*, no *Google Docs em Forms*, que é interligada com o *e-mail* para identificação dos conhecimentos adquiridos após o curso de extensão somada à percepção e avaliação das professoras sobre o Manual Pedagógico Ilustrado. Depois, os questionários finais foram divididos em dois para melhor organização dos dados coletados.

Assim, no que se refere ao questionário final sobre o curso de extensão (ver Apêndice B), este instrumento foi organizado em oito questões, sendo seis objetivas e duas dissertativas. Direcionamos questionamentos referentes à avaliação do curso de acordo com a percepção das participantes, no entanto, indagamos sobre as expectativas das participantes em relação ao curso; favorecimento da aprendizagem sobre gamificação; interesse e participação nos encontros; metodologia utilizada na aplicação dos conteúdos no curso; satisfação; compreensão dos conteúdos apresentados; contribuições para formação continuada. Por fim, realizamos duas questões dissertativas no qual a questão sete versava sobre as principais contribuições do curso para formação continuada do professor, bem como a oitava indicava sugestões e aprimoramentos para o curso de extensão aplicado.

No que diz respeito ao questionário final relativo à avaliação do Manual Pedagógico Ilustrado (ver Apêndice C), tal instrumento foi organizado com 19 questões, sendo 17 objetivas e duas dissertativas. De tal modo, conduzimos perguntas referente à maneira em que o termo gamificação foi elencado, qual foi a percepção das docentes em relação ao Manual; qual a avaliação quanto ao uso de imagens, gráficos, capa do manual e apresentação gráfica das atividades; sobre a clareza e precisão das informações contidas; quanto à estrutura e organização; compreensão dos conteúdos apresentados; em relação à avaliação das atividades gamificadas apresentadas; organização didática, apresentação estrutural das

atividades; quanto ao número de atividades apresentadas; elementos de gamificação aplicados nas atividades; uso de recursos visando o atendimento de crianças com DI; quanto ao método de alfabetização na abordagem fônica; e, além disso, se o Manual ofereceu subsídios para elaboração de atividades propostas.

As duas últimas questões contidas no questionário foram dissertativas e aludem sobre a avaliação geral do Manual, relativos ao que poderia ser retirado, acrescentado ou aprimorado, e qual foi a percepção dos docentes quanto à aplicação das atividades gamificadas em sala de aula. Logo, em todos os encontros do curso de extensão realizamos gravações de áudios e notas de campo com ênfase nas falas mais pertinentes aos temas abordados com a finalidade de coletar dados e analisar as percepções das docentes quanto ao processo formativo com base no Manual Pedagógico Ilustrado.

7.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A fim de obter melhor compreensão acerca dos significados subjacentes às comunicações obtidas nos instrumentos de coleta de dados, optamos por utilizar a técnica de interpretação dos dados a partir da análise de conteúdo, conforme (BARDIN, 2016). Essencialmente, recorreremos a este instrumento metodológico com a finalidade de tratar as mensagens dos materiais coletados em nossa pesquisa, assim como realizar uma leitura válida, atenta, organizada a partir do uso de procedimentos que descrevam as mensagens orais e escritas de forma sistemática. Além disso, nos possibilita inferir as comunicações coletadas, ou seja, compreender os sentidos das comunicações e deduzir logicamente o que está por trás das mensagens. Com efeito, como afirma Bardin (2016, p.48) a análise de conteúdo diz respeito a

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Com base em Bardin (2016), para a realização da análise de conteúdo, precisamos necessariamente elencar cinco etapas para a avaliação dos dados de uma pesquisa: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados,

a inferência e a interpretação dos dados coletados. Dessa maneira, detalhamos a seguir essas etapas e aplicações em nossa pesquisa.

Bardin (2016, p. 64) explica que “a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Dessa forma, reunimos as respostas fornecidas pelos participantes no questionário inicial e final aplicados no curso de extensão, tal como a transcrição dos dados obtidos em notas de campo e em gravação em áudio. Posteriormente, realizamos primeiro contato com os documentos para posterior sistematização.

Com isso, Bardin (2016) afirma que, na segunda etapa, o pesquisador deve realizar a leitura sistemática dos materiais coletados com o objetivo de explorar todos os dados. Assim, para exploração do material, organizamos os dados em quadros e gráficos a fim de compor as informações fornecidas pelos participantes desta pesquisa.

Após a leitura de todo o material, apoiados em Bardin (2016), recorreremos para a categorização dos dados, agrupando os conteúdos das informações obtidas de forma que privilegiasse os aspectos semânticos contidos nos temas dos momentos formativos elencados no curso de extensão. De tal modo, devido a característica da nossa pesquisa em buscar investigar as contribuições da aplicação do produto educacional, as categorias emergiram a partir dos resultados, no qual destacamos nas falas das participantes a avaliação dos momentos formativos. Assim, ao realizar a pré-análise e a exploração do material, o tratamento dos dados possibilitou organizar seis categorias elencadas no quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Categorias de análise elencada

Categorias	Objetivos
Perfil dos participantes	Analisar o tempo de atuação docente, a relação com o tempo de trabalho e as turmas de alfabetização, além da formação dos professores em nível de graduação e pós-graduação.
Conhecimentos prévios dos participantes	Avaliar os conhecimentos dos docentes sobre a inclusão educacional, Identificar o contato dos professores com alunos com DI, como foram trabalhados as temáticas de inclusão tanto na formação inicial como na continuada, quais as possíveis limitações para implementar a inclusão na prática, quais foram as principais expectativas iniciais relacionadas à participação no curso de extensão; Compreender quais as principais resistências para inclusão.

Realização de atividades gamificadas	Engendrar análises das reações docentes a partir da aplicação na prática das atividades gamificadas contidas no Manual Pedagógico Ilustrado.
Planejamento de atividades gamificadas	Analisar o processo de elaboração de um plano de aula a partir dos seguintes critérios: ser elaborado com atividades gamificadas voltadas para todos inclusive os alunos com DI usando como aporte didático o Manual, e posteriormente; Avaliar se os planos de aula atenderam aos critérios de elaboração inicial, implementando os elementos de gamificação de forma adequada nas atividades de alfabetização; Analisar se os procedimentos metodológicos atenderam a todos, principalmente os alunos com DI.
Percepção dos docentes em relação ao curso de extensão	Analisar as percepções e avaliações dos docentes relativos ao curso de extensão, de maneira geral, desde a metodologia utilizada nos momentos formativos até as possíveis contribuições para a atuação profissional.
Avaliação do Manual Pedagógico Ilustrado	Analisar os conhecimentos prévios dos docentes em relação ao termo gamificação; Engendrar análises das reações docentes a partir da aplicação na prática das atividades gamificadas contidas no Manual Pedagógico Ilustrado.

Fonte: Autoria própria (2018).

A primeira destina-se às discussões permeadas pelo perfil dos participantes. Nesta categoria realizamos uma análise sobre o tempo de atuação docente, a relação com o tempo de trabalho e as turmas de alfabetização, além da formação dos professores em nível de graduação e pós-graduação. No que tange às categorias estabelecidas, a segunda refere-se aos conhecimentos prévios dos participantes, assim, estabelecemos uma avaliação referente aos conhecimentos dos docentes sobre a inclusão educacional, avaliamos o contato dos professores com alunos com DI, como foram trabalhados as temáticas de inclusão tanto na formação inicial quanto na continuada, quais as possíveis limitações para implementar a inclusão na prática, quais foram as principais expectativas iniciais relacionadas às participações no curso de extensão, além de buscarmos compreender quais as principais resistências para inclusão.

Referente à categoria da realização das atividades gamificadas, procuramos analisar primeiramente, os conhecimentos prévios dos docentes em relação ao termo gamificação, posteriormente, engendrar análises das reações docentes a partir da aplicação na prática das atividades gamificadas contidas no Manual Pedagógico Ilustrado.

Quanto ao planejamento gamificado, consideramos nesta categoria analisar o processo de elaboração de um plano de aula a partir dos seguintes critérios: ser elaborado com atividades gamificadas voltadas para todos, inclusive, os alunos com

DI usando como aporte didático o Manual, e posteriormente, buscamos avaliar se os planos de aula atenderam aos critérios de elaboração inicial implementando os elementos de gamificação de forma adequada nas atividades de alfabetização e, além do mais, analisamos se os procedimentos metodológicos atenderam a todos, inclusive os alunos com DI.

Na quinta categoria escolhida, percepção dos docentes em relação ao curso de extensão, elencamos para a análise as percepções relativas ao curso de extensão, de maneira geral, desde a metodologia utilizada nos momentos formativos até as possíveis contribuições para a atuação profissional. Por fim, na última categoria elencada, a avaliação do Manual Pedagógico Ilustrado, apresentamos a avaliação especificamente do Manual, em todos os aspectos estéticos, didáticos, qualitativos, adequação de conteúdos e atividades gamificadas, além dos espaços para contribuições docentes sobre o que poderia ser retirados, acrescentado e/ou aprimorado no Manual e, além disso, avaliação da percepção docente quanto à aplicação das atividades gamificadas em contextos de ensino.

Tais procedimentos adotados permitiram a análise e a interpretação dos dados obtidos de forma que os conteúdos das mensagens sejam deduzidos de maneira lógica, a partir de um processo de inferências para melhor compreensão dos conteúdos das informações. Justificamos que tal organização objetiva a realização de interpretações, de tal modo, que o Manual Pedagógico Ilustrado contribua tanto para a formação docente voltada para práticas inclusivas, quanto no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem de todos, principalmente daqueles com DI.

Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados: as inferências e interpretações a partir das categorias de análise mencionadas acima.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentadas as categorias de análise contendo os dados e a interpretação à luz do referencial teórico adotado nesta dissertação.

8.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa dez professoras alfabetizadoras que atuam no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental e uma coordenadora pedagógica, as quais tiveram por objetivo aprimorar seus conhecimentos referentes à inclusão educacional. De tal modo, tivemos 11 participantes ao todo.

Primeiramente, no primeiro encontro formativo presencial nos reunimos com as participantes com o objetivo de envolvê-las na pesquisa. Assim, foi proposto que elas escolhessem como gostariam de ser mencionadas, (a fim também de manter o sigilo nominal destas). A temática do curso, gamificação, teve impacto na escolha das nomenclaturas realizada pelas integrantes que optaram por escolher nomes de cores na Língua Inglesa, visto que segundo as participantes tais nomes remetiam ao termo gamificação, uma palavra nova para as docentes e de origem inglesa. Com base nisso, apresentamos no quadro 8 os dados referentes às participantes da pesquisa utilizando o nome escolhido por cada uma delas para ser mencionado na pesquisa.

Quadro 8: Dados referentes ao perfil dos participantes

NOME	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA		TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	TURMA ATUAL
		GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU		
Yellow	40 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	3 anos	1° e 4° ano
Red	26 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos e meio	2° ano
Blue	27 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	10 anos	3° ano
Pink	38 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	12 anos	Classe Especial (apoio permanente)
Gold	29 anos	Pedagogia	_____	3 anos	1° ano
Brown	36 anos	Pedagogia	Educação Especial, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia	5 anos	1°, 2° e 3° anos
Black	42 anos	Pedagogia	Contação de História, Literatura Infantil e	12 anos	Coordenadora

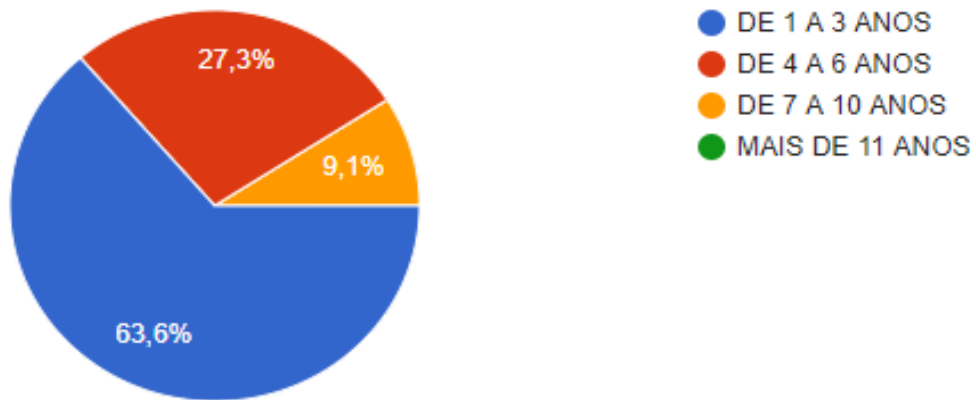
			Juvenil.		
Purple	35 anos	Pedagogia	Alfabetização e Educação Infantil	3 anos	2° ano
Orange	34 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	6 anos	1° ano
Violet	42 anos	Pedagogia	Gestão escolar, Psicopedagogia e Educação Inclusiva	3 anos	2° ano
Grey	27 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	7 anos	Educação Infantil e 1° ano

Fonte: Autoria própria (2018)

Como podemos observar no quadro 8, todas as participantes são do gênero feminino e a média de idade é de 34 anos, na qual a idade mínima das mesmas é 26 anos, e a máxima encontra-se na faixa dos 42. Quanto à atuação nas turmas de alfabetização, apresentamos no quadro 8 o tempo de exercício das participantes, com isso, em média possuem seis anos de atuação docente, das quais o tempo mínimo é de dois anos e meio e o máximo de 12 anos de atuação.

Todas as partícipes possuem graduação em Pedagogia. No que se refere à pós-graduação *lato sensu*, das 11 participantes, cinco possuem especialização em Psicopedagogia, quatro em Gestão Escolar, e as demais possuem pós-graduação em Educação Especial, Neuropsicopedagogia, Contação de História, Literatura Infantil e Juvenil, Alfabetização e Educação Infantil e Educação Inclusiva.

É possível afirmar que as participantes envolvidas na pesquisa recorreram à formação continuada na área de Educação Especial, Inclusiva, Psicopedagogia e Neuropedagogia de forma significativa, tal fato evidencia a busca por novos conhecimentos sobre a pessoa com deficiência e os modos de como ocorre a aprendizagem, ao demonstrar a importância em capacitar-se para aprimoração profissional, novas reflexões e atendimento adequado do público-alvo da educação especial. Diante disto, Mendes (2004) explicita que a formação docente voltada para inclusão é um dos pilares para sua efetivação, visto que a capacitação dos recursos humanos é essencial para práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de todos.

Gráfico 1: Tempo de atuação nas turmas de alfabetização

Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

Os dados do gráfico anterior apontam que 63,6% das participantes da pesquisa atuam em menor tempo de experiência com as turmas de alfabetização, que corresponde de 1 a 3 anos de atuação profissional. Em seguida, temos 27,3% que atuam entre 4 a 6 anos e, 9,1% que atuam de 7 a 10 anos em turmas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais dados evidenciam que o tempo de experiência prática nas turmas de alfabetização das participantes é relativamente curto, demonstrando que estão em constante aprendizagem.

8.2 CONHECIMENTOS PRÉVIOS DAS PARTICIPANTES

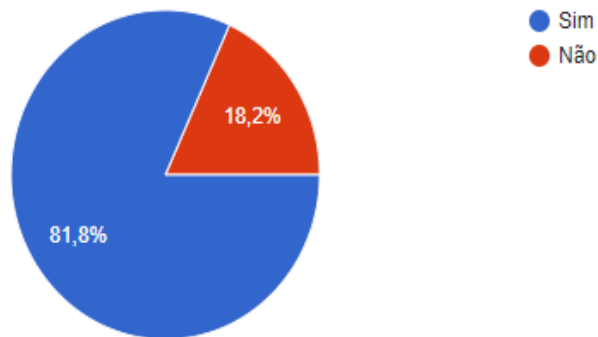
Nesta seção, apresentamos os dados referentes aos conhecimentos prévios das professoras levantados por meio do questionário inicial aplicado às participantes da pesquisa somado às gravações de áudio e às notas de campo realizadas no curso de extensão para aplicação do produto educacional.

No gráfico 2, visualizamos os dados com relação à inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual, 81,8% dos docentes já atuaram em turmas que haviam esses alunos e, 18,2% informaram que nunca atuaram como docentes de alunos com deficiência intelectual.

Gráfico 2: Atuação docente: aluno com deficiência intelectual

6- Durante o tempo em que atuou como docente, você já teve um aluno com deficiência intelectual incluído?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

A partir destes dados, percebemos que 81,8% das docentes teve contato com alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula regular. Demonstramos que o direito de todos à educação de qualidade visando o pleno desenvolvimento está apregoado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) a partir da qual fixa que as escolas devem assegurar o acesso, o sucesso e a permanência dos estudantes.

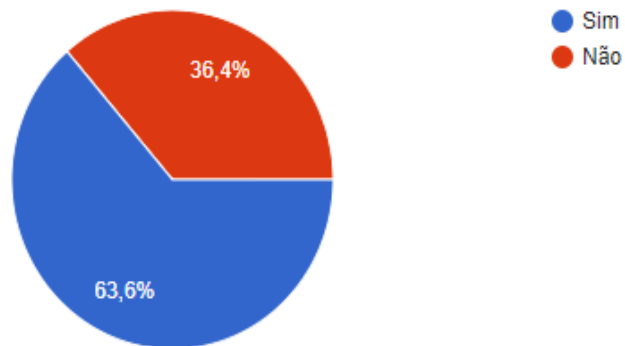
Conforme os dados do gráfico 2, percebemos que para nove docentes é recorrente ter alunos com deficiência matriculados na sala comum, o que exige, de certa forma, capacitação docente para lidar adequadamente com a diversidade existente na sala de aula regular (MANTOAN, 2006).

Nas turmas em que os participantes atuavam no momento em que a pesquisa foi realizada, 63,6% possuíam em sua sala de aula a inclusão de um aluno com deficiência intelectual, e 36,4% não tinham, conforme apresentamos no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Docentes que possuem aluno com deficiência

7- Atualmente, possui aluno com deficiência intelectual na sala de aula em que você leciona ?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms®* a partir das respostas das participantes (2018).

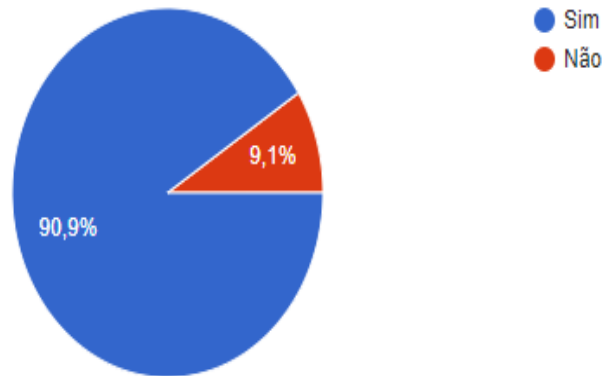
Isso nos remete que, dentre a jornada histórica da pessoa com DI, o número de acesso às salas regulares vem aumentando, bem como, os conhecimentos acerca deste público-alvo da Educação Especial, realizando a inclusão destes sujeitos nas salas de aulas comuns. Segundo Januzzi (2004) isso demonstra a modificação dos conceitos de exclusão, segregação, integração apontados por, até o atual momento da inclusão educacional, no qual legitima os direitos dos DI à educação de qualidade, ao acesso e a permanência nas salas comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os docentes, quando questionados sobre a abordagem de temática ou conteúdos referentes à inclusão educacional em sua formação inicial, identificamos que 90,9% tiveram contato com conhecimentos relacionados a essa perspectiva e que 9,1% não tiveram contemplado no momento inicial de sua formação profissional. Tais dados podem ser identificados no gráfico 4.

Gráfico 4: Inclusão educacional na formação inicial dos participantes

8- Durante sua formação inicial foi abordado a temática ou conteúdos referentes a inclusão educacional?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

Destacamos que os dados anteriores revelam que os docentes estão vivenciando em sua formação inicial momentos de construção de saberes e aprendizagens no que diz respeito aos conteúdos voltados para a diversidade e a inclusão educacional. Tal aspecto é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para Educação Básica que estabelece a organização curricular dos cursos de formação docente evidenciando discussões que permeiam a diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE (BRASIL, 2001).

No que se refere à formação continuada, uma docente indicou que não participou de nenhuma formação que contemplou a temática da inclusão educacional. As demais participantes, dez, apontaram que os conteúdos já foram abordados, dados que serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9: Conteúdos abordados na formação continuada referente à inclusão educacional

Participantes	Conteúdos abordados na formação
Yellow	Adaptação curricular
Red	Planejamento adaptados às necessidades dos alunos
Pink	Inclusão e benefícios para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais
Brown	Inclusão, adaptação e aluno
Black	Relação aluno escola e escola aluno
Violet	Dificuldade apresentada por cada aluno e meios para ajudar os mesmos a se desenvolverem intelectualmente
Grey	Bem pouco, a maioria das vezes foi falado sobre a inclusão, mas não como trabalhar essa inclusão.

Fonte: Autoria própria 2018.

Dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação continuada para docentes voltados para o atendimento do aluno com NEE apontado pelas participantes, três foram referentes à adaptação curricular, e um elenca os meios para trabalhar com tal público. Além do mais, a participante Grey destaca que tais conteúdos foram trabalhados em sua graduação de forma insuficiente e que enfatizou a conceituação do termo inclusão, no entanto, não foi abordado sobre estratégias para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Com isso, evidenciamos que uma das dificuldades referentes à inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial consiste na carência da formação prática dos professores, os quais se sentem despreparados para lidar com alunos com NEE, principalmente dificuldades sobre os procedimentos pedagógicos e recursos didáticos para educação na perspectiva da inclusão.

De tal modo, torna-se importante a formação docente voltada para diversidade e inclusão educacional, bem como a necessidade do professor. Por conseguinte, Carvalho (2008) enuncia a importância do aprimoramento profissional do professor tanto da formação inicial como na continuada. Além disso, a criação de espaços no âmbito escolar que proporcione trocas significativas de saberes entre os docentes a fim de ressignificar a prática pedagógica. Acrescentando a este contexto, Sartori (2011) enaltece que o trabalho docente voltado para emancipação do sujeito é construído a partir da/e sobre a prática pedagógica escolar.

Durante o curso de extensão, as participantes foram indagadas sobre as dificuldades que encontraram no processo de inclusão e o contexto real de suas escolas para a efetivação da inclusão educacional, conforme o quadro a seguir:

Quadro 10: Dificuldades para incluir versus inclusão na prática

PARTICIPANTES	DIFICULDADES NA INCLUSÃO	INCLUSÃO NA REALIDADE
BLUE	Realmente é colocado la eu não tenho formação nenhuma então assim, o que a gente sabe é o que a gente busca diariamente; agora pra ta em sala de aula para você alfabetizar, saber de inclusão, nossa é péssimo.	É fantasiosa ainda sabe até porque as crianças estão na nossa sala mas a gente não tem esse amparo; Inclusão, as vezes eu acho que fica só no papel.
PINK		É muito lindo muito bonito e o que a gente vê na realidade é completamente diferente.
BROWN		Teoria é tudo lindo na prática você né o que eu vejo também é complicado dentro de uma sala de aula você, 27 28 alunos né pra vc da atenção para essas crianças especiais.
VIOLET	Eu não consigo ensinar porque ele não para e enquanto isso ele toma todo o tempo que eu não consigo parar para ensinar a menina que ta com problema.	
GOLD	Não estou sabendo como lidar com ele dentro de sala de aula, é uma criança que destoa totalmente do restante da turma e ele não consegue acompanhar; Ele não consegue acompanhar, nem copia, ele não consegue traçar uma letrinha, mesmo você do lado dele o meu nem isso ele consegue, eu sentando do lado dele e ele não consegue desenvolver as atividades, ele não consegue me compreender eu acho bem difícil esta realidade.	Acredito na inclusão só que não da forma que ela acontece, como ela esta posta atualmente, eu acho que tem que ter um respaldo, tem que ter formação dos professores que estão em sala com essas crianças porque é uma realidade totalmente diferente, a gente pega uma sala com 25 alunos e 24 alunos caminham e aquele não tem caminhado e assim a gente não tem como focar somente nesta criança e eu acho que eles precisam e atendimento especial, de um foco mais neles para eles conseguirem desenvolver.
ORANGE	Estou com uma criança também com laudo e autista e assim ele é autista e eu to percebendo muita dificuldade em lidar com ele com as dificuldades dele. A dificuldade também nossa é número grande de alunos, a sala numerosa porque assim as vezes você quer da uma atenção maior mais o tempo não permite, o próprio comportamento de outras crianças não permite também.	
BLACK	Os professores apontam que na sala não tem como dar esse atendimento especializado	Hoje eu vejo assim um avanço social porque com certeza essas crianças é que nós temos hoje estão tendo assim, eles estão tendo essa integração, não vou falar que é inclusão risos mas ta tendo essa mas eu não creio que vai ser assim do dia para noite eu creio que temos que

		buscar muitas informações e procurar de todas as formas, nós temos um avanço social mais ainda não um avanço suficiente para o que nós queremos que é a inclusão dessas crianças mesmo.
RED	O maior problema está realmente na formação, acredito que hoje o problema é essas pós baratas que a gente paga, faz a prova de forma muito fácil que você vai lá procura a resposta no texto faz complete ai você vai ler o texto não dá suporte pra você atender de fato a criança.	Eu acredito sim na educação inclusiva, acredito na inclusão da criança que risos que tem NEE mas acredito que na forma que ela é posta até mesmo na lei não acontece porque é muito difícil você colocar uma criança que precisa de um atendimento educacional específico para aquela necessidade dela e colocar mais vinte poucas crianças que precisa de outros tipos de aprendizagem e um professor que mal foi formado em Pedagogia de uma formação muito ruim eu acho que deveria melhorar não apenas nossas formações continuadas.
PURPLE	Tenho um aluno com deficiência intelectual na sala que tem laudo e também não sei como trabalhar, não sei como lidar, é copista, a mesma realidade de vocês eu também estou dentro. E sobre fragmentado a gente tem 6 meses na graduação de educação especial não prepara e também pós não prepara a gente tem estágio? A gente tem estágio de educação infantil de gestão, mas de educação especial quem fez foi lá numa apae da vida tentar entender um pouquinho, então é complicado, não prepara para nossa realidade você vai receber o aluno na sala.	No meu ver acontece inclusão eu acho que melhorou bastante, igual você colocou ali, eram segregado né eram excluídos em salas de classes especiais, hoje já melhorou estão em salas regulares, mas melhorou bem pouco falta muito, um caminhar muito grande

Fonte: Autoria própria (2018).

Os dados revelam que dentre as principais dificuldades das professoras para incluir alunos público-alvo da Educação Especial, primeiramente, se concentra na formação de professores. As participantes Blue, Gold, Orange, Red e Purple afirmam que a formação docente não proporciona suporte pedagógico para atender as necessidades educativas especiais das crianças. Somado a isso, os momentos formativos das quais elas participam não as prepara para o contexto real das turmas na atualidade.

As afirmações indicadas pelas participantes vão de encontro aos aspectos elencados por Mantoan e Batista (2007) ao explicarem que os desafios encontrados

para a efetivação da inclusão educacional estão relacionados ao conservadorismo das escolas regulares em relação à defasagem na formação dos professores como falta de estrutura física, recursos pedagógicos condizentes com o atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Além do mais, complementamos ser necessário que as formações continuadas forneçam os aspectos teóricos relacionados ao ensino na perspectiva da inclusão, essencialmente voltados para práticas pedagógicas que visem o ensino efetivo dos alunos com necessidades educativas especiais.

Inferimos nas falas das participantes certa resistência ou não aceitação às singularidades dos alunos em relação à diversidade nos modos de aprendizagem, pois a participante Gold revela, em sua fala, a afirmação que o aluno destoa dos demais. Tais afirmativas evidenciam a falta de compreensão quanto às diferenças no processo de aprendizagem dos estudantes e de perceberem que o reconhecimento da diversidade é o ponto de partida para a inclusão educacional (MANTOAN, 2006).

Tendo em vista que no contexto inclusivo não cabem espaços para intolerâncias às diferenças, bem como comparações com os demais alunos, torna-se necessário discutir nos cursos de formação continuada, os modos de aprendizagem da pessoa com deficiência, sobretudo por serem conceitos que subsidiam a perspectiva que rompem com a visão de homogeneidade no contexto regular de ensino, visto que o processo de aprendizagem do indivíduo é único e singular.

Além disso, destacamos a necessidade dos professores respeitarem às limitações dos alunos e suas especificidades durante o processo de aprendizagem. Um dos caminhos para a efetivação da inclusão, como afirma Mantoan (2006), é desenvolver a capacidade de entender e reconhecer o outro como um ser único, de tal modo, que a convivência com as diferenças se torne um privilégio. Com isso, a autora evidencia que inclusão não é estar juntos, mas sim, interagir, envolver-se com as crianças, público-alvo da Educação Especial, o que faz toda a diferença no contexto de sala de aula.

As participantes Violet e Gold relataram que não sabem como lidar ou como trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial. Em específico, Orange afirmou que possui dificuldades em lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, assim como a participante Purple relata que não sabe como trabalhar ou lidar com seu atual aluno com DI. Tais dados, somados às falas das participantes Blue e Red as quais citam que

O maior problema está realmente na formação, acredito que hoje o problema são essas pós baratas que a gente paga, faz a prova de forma muito fácil que você vai lá procura a resposta no texto faz complete ai você vai ler o texto não dá suporte pra você atender de fato a criança (RED).

A fala da participante Red revela novamente a falta de formação para o planejamento de atividades voltadas para a educação inclusiva. Com isso, acreditamos que é de suma importância a capacitação adequada dos professores para o atendimento das pessoas com NEE, que compreendam às especificidades que permeiam a inclusão de todos, pois, torna-se necessário uma mudança de olhar do docente sobre os alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, como propõe Mantoan (2006), os professores precisam desenvolver a capacidade de analisar os conhecimentos dos alunos e reconhecer as diferentes necessidades de aprendizagem. Assim, a formação pode oferecer subsídios para que os professores realizem o planejamento voltado para as necessidades de aprendizagem de todos, a partir da adaptação de materiais e currículo, avaliações adequadas, enfim, pensando em procedimentos e recursos didáticos direcionados para inclusões.

Conforme o quadro 10 apresentado acima, observamos que as participantes Blue, Pink e Brown destacam que a inclusão, na realidade atual, se destoa da legislação, pois falta amparo pedagógico, recursos, para os professores, tal fato é explicado por Rodrigues (2008) o qual evidencia:

O desenvolvimento da Educação Inclusiva depende, em grande parte, do desenvolvimento do sistema educativo no seu conjunto. É muito difícil desenvolver um sistema que, coerentemente, opte pela Educação Inclusiva sem fazer uma aposta decisiva no desenvolvimento da escola regular. [...] A Educação Inclusiva, enquanto reforma educacional, só poderá florescer em sistemas educativos capazes de aceitar uma mudança nos seus hábitos e paradigmas (RODRIGUES, 2008, p.40).

Brown, Gold, Orange e Red também apontam que as salas de aula atualmente são muito numerosas, com mais de 28 alunos tornando difícil o trabalho educativo do professor. A participante Black complementa ao afirmar que “*os professores apontam que na sala não tem como dar esse atendimento especializado*”.

Tais indicativos das participantes, mencionadas acima, nos fazem refletir se atualmente temos uma inclusão ou integração do aluno com deficiência no contexto regular de ensino. Mantoan (2006, p.24) explica que “costumo dizer que estar junto é

se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro”.

Com isso, recorreremos a Sasaki (2004) quando enuncia que para a escola comum tornar-se inclusiva é necessária sua reestruturação. De tal modo, para Rodrigues (2008) é preciso uma mudança de hábitos que rompam com os paradigmas e o estigma de exclusão constituída no contexto educativo recriando o modelo educativo regular.

No tocante às expectativas em relação ao curso de extensão, dividimos as respostas das participantes em duas categorias a partir da frequência dos enunciados: conhecimentos e prática pedagógica. Tais dados foram sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 11: Análise das expectativas das participantes

APRIMORAR CONHECIMENTOS	PRÁTICA DOCENTE VISANDO O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
“Aprimorar conhecimentos nesta área” (Yellow).	“Que de fato auxilie na prática para trabalhar com alunos de inclusão” (Red).
“Aprender novas metodologias de ensino voltados para os alunos com NEE” (Blue).	“Levar pra sala de aula uma novidade que chame a atenção das crianças e ajude no seu desenvolvimento” (Pink).
“Adquirir conhecimento sobre o assunto é esclarecimento de dúvidas” (Orange).	“Que o curso venha para nortear o processo de alfabetização com alunos DI” (Gold);
	“Aplicar os conhecimentos apreendidos” (Black).
	“Ter um melhor preparo para saber lidar com o aluno neste tipo de necessidade, contribuir com o desenvolvimento e o aprendizado significativo desses alunos” (Purple).
	“Poder aplicar na prática as propostas do curso”.- Violet
	“Melhorar a prática pedagógica” (Grey).

Fonte: Autoria própria (2018).

Conforme podemos perceber no quadro 11, das onze participantes, sete assumiram que a motivação para a participação no curso foi com expectativas em relação à contribuição didática para a prática docente voltadas ao processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, e três docentes indicaram que seus interesses no curso voltaram para possibilidades de adquirirem conhecimentos na área da inclusão educacional.

Avaliando as afirmativas em questão, observamos a necessidade da

formação continuada dos docentes para consolidação da inclusão educacional. Segundo Carvalho (2008) essa preparação pode ser suprida por meio da implementação dos pressupostos inclusivos a partir de uma rotina de trabalho que propiciem momentos e espaços permeados por diálogos construtivos no âmbito escolar, o qual na troca de saberes, os docentes possam sanar dúvidas, dificuldades ressignificando, dessa forma, a prática pedagógica.

De tal modo, evidenciamos a importância da criação de espaços formativos no âmbito escolar de forma rotineira, para que os professores possam discutir, socializar e compartilhar momentos e experiências quanto à inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula.

Somada às expectativas com relação ao curso para sua formação docente, relatos de quatro docentes anunciam resistência quanto à inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial. Tais afirmações são apontadas no quadro a seguir a fim de evidenciar que um dos desafios em relação à inclusão persiste também nas barreiras atitudinais dos profissionais envolvidos (CARVALHO, 2008).

Quadro 12: Resistências referentes à inclusão educacional

PARTICIPANTE	PERCEPÇÕES REFERENTE À INCLUSÃO
PINK	“Eu ainda sou a favor da sala especial porque eu fico vendo assim nosso alunos né que tem o tempo deles, imagina nossos alunos no primeiro ano que o conteúdo já está avançado eles já estão partindo para fazer pequenos textos né já está nessa fase? E nossos alunos ainda estão formando a família silábica por mais que a gente vai fazer adaptação, é muito ruim porque o conteúdo tá indo e lá na sala especial a gente não tem essa pressa assim a gente tem essa autonomia de ir e voltar e ficar ali, aí você fica na sala regular com 30 alunos aí você pega um material diferente para trabalhar com o aluno e a professora ali na frente falando uma coisa”.
VIOLET	“O olhar de desespero deles por não conseguir acompanhar é o mais agonizante para a gente que é professor, porque a gente vê no olhar deles assim, o que você tá falando. A sala especial você tem a autonomia de ir e retornar, na sala regular pelo que eu percebi, a gente não tem como fazer essa retomada. O que eu percebi a criança com DI que é o caso que eu tive mais, é elas ficam desmotivadas não que assim a gente queira se livrar, mas elas se desmotivam ao ver que os outros conseguiram e elas não. Ambos tem dificuldade de aprendizagem, se eu desenvolvo uma atividade para aplicar para aquele tem que ser diferente para ela porque o ritmo dos dois é totalmente diferente e fora os outros. A exclusão do aluno se dá por outros alunos, porque o aluno eu percebo que ele se inibi a questão de absorver o conteúdo a partir do momento em que os amigos censuram porque o trabalho”.
BLUE	“Inclusão nada nada nada e morre na praia”.
RED	“O problema do Brasil, já é difícil a gente incluir o negro, já sobre para incluir o negro, porque as vezes eu enquanto professora não tenho, MAS TEM UMA MEIA dúzia que tem porque os pais ensinam, daí já é difícil, daí além do negro eu tenho que incluir o gordo, eu tenho que incluir o alto, baixo, todos, aí tudo,

	<p>em compensação eu tenho aluno que chega na minha sala e fala professora a namorada da minha irmão, dai todos assustam, com aquele olhar de nossa, mas eu tenho que começar a aprender a achar uma certa naturalidade se não. Aceitar a diversidade.</p> <p>Eu acho que o que cabe a gente hoje é tentar ao máximo influenciar os nossos alunos de que todos são diferentes cada um tem uma especificidade diferente. É difícil para ela estar na sala regular muitas vezes vendo todo mundo acompanhar e ela não isso é psicologicamente afeta, mas também estar em uma sala que não tem nome de 1, 2 e 3 ano como todas as outras tem e tem nome de sala especial, você vai explicar o que, quando eu estudei esse termo nem poderia ser utilizado porque eu não poderia falar que essa criança era especial”.</p>
--	--

Fonte: Autoria própria (2018).

Como verificamos no quadro 12, a participante Pink afirma ser a favor da classe especial devido ao fato de que, nesta sala, a criança terá mais possibilidades de aprendizagem. Violet relata que sua percepção em relação a criança com DI é de que elas se sentem desmotivadas ao ver os outros conseguirem e elas não. Já Blue afirma que *“inclusão nada, nada, nada e morre na praia”*, e Red complementa que *“é difícil para ela estar na sala regular muitas vezes vendo todo mundo acompanhar e ela não, isso psicologicamente afeta”*.

As falas das participantes não dialogam com a promoção da equidade citada na Constituição Federal de 1988, e ainda não condiz com as estruturas para atender a todos apregoada na Lei Brasileira de Inclusão (2015) que assegura os direitos das pessoas com deficiência para a promoção e equiparação de oportunidades. Em contraposição, os excertos acima reconhecem “os melhores” e “despreza” aquele que difere no tempo e modo de aprendizagem o que se torna completamente incoerente quando pensamos em educação na perspectiva inclusiva, tal como defende (MANTOAN, 2006).

Somado a isso, a participante Purple destacou que identifica como dificuldade *“não conhecer a fundo está deficiência, não saber como trabalhar com este tipo de aluno”*. Consideramos relevante o professor ter conhecimento sobre as características relativa à deficiência do aprendiz que ele está trabalhando, pois, dessa forma, irá atender da maneira adequada sua necessidade educativa (MENDES, 2006).

No que se refere à questão que versava sobre as estratégias adotadas pelas docentes para atender os alunos com DI, das 11 respondentes, oito elencaram as principais estratégias adotadas em sala, dentre elas, Yellow pontua que procura dar mais atenção aos alunos. Blue ressalta que realiza explicações individualizadas e atividades diferentes, assim como Orange coloca que trabalha atividades extras. No

entanto, Mantoan (2006) salienta que as atividades ofertadas aos alunos público-alvo da Educação Especial devem ser igual a de todos os demais dentro da sala de aula, e os objetivos e procedimentos diferem de acordo com a necessidade educativa dos alunos.

Somado a isso, é relevante que o docente tenha respaldo teórico para realizar uma análise sistemática referente aos domínios dos conhecimentos dos seus alunos, com isso poderá identificar as necessidades de aprendizagem e elaborar atividades que atenda a todos, em especial o aluno com necessidades educativas especiais, utilizando procedimentos, estratégias, instrumentos para elaboração ou adaptação de materiais mais adequado para a garantia de aprendizagem efetiva do aluno.

Gold respondeu que os conteúdos para este público são adaptados e Brown busca redefinir as estratégias de ensino sempre que é necessário repensando sua prática pedagógica. Além disso, Purple coloca a carteira do aluno próximo a outro colega e da mesa da professora. A participante *Black*, parte da premissa em utilizar estratégias a partir de *“conteúdos significativos, estabelecer com os alunos uma rotina e um ambiente agradável, avaliar o processo e redefinir estratégias de ensino sempre que necessário”*.

Tais estratégias elencadas pelas professoras demonstram serem adequadas e partem da premissa da perspectiva da inclusão sob a visão de que a escola, gestão, professores, enfim, todos envolvidos no processo educativo devem se adequar aos alunos público-alvo da Educação Especial a fim de atender suas necessidades de aprendizagem, e não o contrário (MANTOAN, 2006).

Quanto aos conhecimentos indagados sobre o termo gamificação, das 11 participantes envolvidas, a participante *Brown* evidenciou que tem um pouco de conhecimento acerca da referida temática. Dez participantes afirmaram nunca ter ouvido falar sobre tal termo, e ainda duas pontuaram que tal fato despertou o interesse na participação do curso de extensão.

Tais dados refutam a literatura científica no qual evidencia que o termo gamificação voltado para o contexto de ensino é um termo relativamente novo, como afirma (LEE; HAMMER, 2011). Esta técnica que envolve o uso dos elementos dos jogos, fora do contexto de jogos eletrônicos, vem ganhando visibilidade em âmbito educacional, contudo, devido o objetivo iminente da gamificação — motivar e engajar os estudantes — faz-se necessário entender e socializar pesquisas em torno desta temática.

8.3 A APLICAÇÃO DE ATIVIDADES GAMIFICADAS

Considerando a transcrição de áudio do curso de extensão, foi questionado às docentes sobre alguma dúvida em torno do conteúdo trabalhado até o presente momento, contudo, as docentes realizaram algumas considerações a saber:

Quadro 13: Conhecimentos prévios sobre gamificação

PARTICIPANTE	CONSIDERAÇÕES SOBRE GAMIFICAÇÃO
VIOLET	Quando você falou em gamificação eu imaginava dar jogo para criança, mas o que eu entendi posso estar errada, mas é você trabalhar em cima daquilo que instiga a criança a pensar, que estimula a criança a estar no aprendizado. Usar os recursos que os jogos tem.
BLACK	De certa forma já trabalhamos a gamificação mas não tínhamos a consciência.
RED	Na realidade é o que você está fazendo com a gente, a questão de dividirmos em grupo, ter pontuação, times.

Fonte: Autoria própria (2018)

O quadro 13 demonstra que, inicialmente, a participante *Violet* fazia certa confusão referente à conceituação do termo gamificação, algo muito comum quanto às temáticas tecnológicas atuais, pois muitos confundem a gamificação com a aplicação dos jogos eletrônicos no ensino. Todavia, esclarecemos que a gamificação não é utilizar os jogos em si, mas sim, aplicar as técnicas existentes nos jogos (pontuação, *feedback*, missões, *rankings*, emoção, etc.) fora do contexto de jogos eletrônicos, ou seja, não é aplicar um jogo na prática (DETERDING *et al.*, 2011). Tal caracterização ficou esclarecido para as participantes e, além do mais, as docentes perceberam que, isto posto, já aplicam alguns elementos em suas práticas pedagógicas, mais sem ter conhecimento sobre a temática aplicada.

O início do encontro, no qual foi aplicado o Manual Pedagógico Ilustrado, foi desenvolvida a retomada de alguns conceitos principais, dos primeiros encontros, e, após isso, com os grupos organizados em trios, foram realizadas as atividades práticas de gamificação do Manual Pedagógico Ilustrado. Estas atividades gamificadas foram conduzidas explicitando como foram organizadas e quais os principais elementos utilizados em cada uma. Com isso, a pesquisadora aplicou as atividades com as professoras no intuito de envolvê-las nas atividades propostas. Assim, a cada missão e proposta de atividade, as participantes envolviam-se mais e relatavam a apreciação acerca das atividades, como evidencia a participante Red, nos

excertos de fala transcritos do áudio

Interessante quando fala das letras craft, sons craft é uma forma de eles não esquecerem de que para formar sílabas eles precisam das letras, consoante vogal que está tudo introduzido no jogo. Nossa da para aplicar, fazer do João e Maria. Se fazermos dos contos de fadas podemos fazer eles interessarem, colocar as missões.

Cabe destacar que neste encontro observamos maior participação das docentes cujo as atividades foram realizadas de forma motivada e engajada com entusiasmo até a culminância final. Além do mais, as participantes fizeram considerações positivas relatando ser bem interessante, condizente com a proposta de gamificação, lúdica, motivadora, legal, assim como algumas sugestões de mudanças no quesito de condução de algumas propostas como a do trava-língua e uma atividade retirada da *internet*.

Após a aplicação de um dos desafios contidos no Manual, a pesquisadora perguntou às participantes quais seriam as possíveis reações dos estudantes frente ao desafio proposto, a participante *Red*, destacou que:

Por experiência própria eles ficam extremamente animados, os nossos primeiros fizemos um campeonato de trava-línguas passei no quadro li com eles pausadamente e depois falei para eles treinarem, depois fui um por um a turma escolheu os três melhores e fomos para o pátio e junto com as turmas a gente foi selecionando até que o ganhador ganhou um monte de adesivos. Mas foi bem divertido, porque eles se sentiram protagonista da coisa, nossa eu sei fazer trava-lingua e eles ficaram assim, com a mesma angústia que nós ficamos aqui tentando falar certo eles tentavam também e quando conseguiam eles ficavam animados, mas a questão do desafio, da premiação contribui muito.

Desse modo, podemos evidenciar que a gamificação aplicada na educação promove a maior participação e engajamento dos participantes, visto que mesmo sendo conteúdos destinados às crianças de seis anos, as professoras participaram ativamente das atividades e com muito entusiasmo reafirmando o objetivo iminente da gamificação: motivar e engajar os participantes, como afirma o autor (KAPP, 2012). Além disso, as pesquisadoras relataram que ficarão muito satisfeitas em aprender novas possibilidades de ensino de uma forma prática e lúdica.

8.4 PLANEJAMENTO GAMIFICADO

Neste processo formativo, foi proposto às participantes a elaboração de um plano de aula gamificado que precisaria ser elaborado com o apoio do Manual Pedagógico Ilustrado. Sugerimos que durante as semanas da realização do curso, os grupos, de maneira não-presencial, pesquisassem o conteúdo, selecionassem materiais e recursos a serem utilizados para elaboração do plano de aula.

No momento da elaboração do plano a maior dificuldade encontrada pelas participantes foi o de empregar as técnicas de gamificação nas atividades. Assim, a pesquisadora realizou mediações, com indicação de elementos de gamificação mais pertinentes as turmas, bem como, a condução das atividades de modo que atendesse a todos, e também aos alunos com DI. Cabe mencionar que a participante *RED*, destacou que *“na prática conseguimos apropriar mais ainda os conceitos de gamificação. Eu vou fazer porque eu gostei da atividade e ficou bem legal!”*.

As participantes Red, Purple e Violet, demonstraram facilidade no momento de descrever os procedimentos metodológicos do plano de aula, como podemos observar nos questionamentos abaixo:

Nós colocamos o conteúdo e gramática para trabalhar o gênero biografia, então nosso objetivo é perceber a escrita do texto bibliográfico e identificar o verbo no passado e compreender o emprego do pronome.

Isso não dá para fazer em uma aula só, então vou especificar em várias aulas.

Com isso eu tenho que implementar uma narrativa né, criar um mundo e tudo mais, como eu faço isso?

Porque a nossa biografia é pensada na copa.

Nosso objetivo é que eles vejam os 5 melhores jogadores da copa e o melhor eleito a gente trabalha a vida do jogador eleito. Vamos dividir a sala em grupo e mandar para casa para eles pesquisarem 5 jogadores da copa das últimas copas, qualquer copa, se falar Pelé esta valendo.

Daí vamos fazer uma tabela para ver os 5 melhores, e fazer uma votação e escolhemos na sala quem eles vão querer buscar a biografia.

Dai nós vamos procurar a biografia do mais votado, vou ler junto com eles na aula e elencar os elementos da biografia. Estrutura, parágrafo, principais estruturas da biografia.

1 momento a narrativa dou para eles.

Vou então fazer perguntas em forma de games para eles responderem.

Vou falar para eles que agora nós vamos fazer um game da biografia! Missão final, fazer a estrada da vida do jogador biografado, com as informações que vamos coletar de acordo com as missões.

Ao todo foram realizados quatro planos de aula organizados nos anexos da presente pesquisa da seguinte maneira: (Anexo A: Plano de aula 1: The collors; Anexo B- Plano de aula 2: The teachers; Anexo C: Plano de aula 3: The doctors; e por fim Anexo D- Plano de aula 4: The Flowers).

Dos quatro grupos formados para elaboração do plano de aula, três grupos continham três participantes, e um organizou-se com duas integrantes. Além disso, todos os grupos atenderam a proposta do plano de aula destacando os elementos que foram utilizados para gamificação, além do planejamento para o atendimento do aluno com DI. Veja no quadro abaixo:

Quadro 14: Planos de aula gamificados

Plano de aula	Participantes	Turma	Elementos de gamificação	Conteúdo	Objetivos
Plano de aula gamificado - 1	PINK, BLUE E BROWN	3º ANO	Narrativa, desafio, missão, pontuação, times, cooperação, competição, premiação, emoção e vitória.	Gênero textual: Poema, rimas, versos e estrofes.	- Compreender que a estrutura de alguns poemas são formados por versos e estrofes; - Identificar o que são versos e estrofes; - Conseguir identificar as rimas presentes no poema.
Plano de aula gamificado-2	GOLD E ORANGE	1º ANO	Narrativa, emoção, times, cooperação, missões, pontuações, premiação, desafio e vitória.	Relação grafema e fonema.	-Identificar o segmento sonoro nas palavras. Reconhecer que as palavras são formadas por unidades, entre elas os fonemas.
Plano de aula gamificado-3	Black, Yellow e Grey	1º ANO	Alusão com o livro do Mágico de Oz, narrativa, missão, chefes de luta, times, desafio, emoção, cooperação, competição, premiação, vitória e feedback.	Relação grafema e fonema; Consciência fonológica.	- Escrever e identificar palavras iniciadas com determinada letra.

Plano de aula gamificado-4	Red, Violet e Purple	2° ANO	Narrativa, desafio, pontuação, feedback, cooperação, competição, regra, time, criatividade, premiação, medalhas, emoção e vitória.	Biografia e gramática.	Identificar o texto biográfico, perceba sua estrutura textual, identificar verbos no passado.
-----------------------------------	----------------------	--------	--	------------------------	---

Fonte: Autoria própria (2018).

O quadro 14 apresenta as informações sobre os planos de aulas que foram elaborados para sistematização dos conteúdos presentes nos referidos planos. Destacamos que todos os planos foram elaborados para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º ano.

Com isso, o Plano de aula 1 foi elaborado para alunos do terceiro ano, como analogia, as participantes utilizaram o gênero textual poesia, conteúdo pertencente a grade curricular de ensino. No que diz respeito às dinâmicas, as participantes implementaram a narrativa e emoção a partir do gênero textual poesia. No aspecto das mecânicas, elencaram os desafios na qual implementaram as atividades contemplando os conteúdos acadêmicos (poema, rimas, versos e estrofes), de tal modo, as atividades foram empregadas por meio de desafios.

No aspecto dos componentes, as professoras utilizaram as missões para empregar as tarefas a serem cumpridas pelos alunos, a pontuação representou cada ponto que ganhariam ao término dos desafios e, por fim, a premiação ofertada ao término de todas as atividades. A competição foi empregada em todos os desafios como forma de motivação e engajamento, que culminaram na vitória dos alunos.

Avaliando o Plano de aula 2 destacamos que foi elaborado para o primeiro ano cujo conteúdo acadêmico gamificado permeou a relação entre grafema e fonema a partir do gênero textual receita culinária. As participantes, então, fizeram alusão para narrativas a partir do gênero textual receita culinária, todos os alunos se transformaram em mestres dos sons. De tal forma, usaram a narração para introduzir as mecânicas dos jogos. Neste segmento, as missões deste plano permearam as atividades a serem realizadas, seguidas de pontuação como critério de progressão e

acúmulo de pontos para a vitória final. Assim, cada missão aumentou a progressão de dificuldade, como ocorre nos jogos eletrônicos, que culminaram na missão final e pontuação que levaria ao título dos mestres dos sons.

A elaboração do Plano de aula 3 destinou-se aos alunos do primeiro ano. A alusão ensejou a premissa engendrada no livro de literatura infantil “*O Mágico de Oz*”. Partindo dessa premissa, as professoras empregaram a narrativa aplicando a dinâmica da emoção para impulsionar os alunos e estabelecer a formação de times para a realização das missões e desafios, cujo principal objetivo era eliminar o chefe de luta elencada neste plano — a Bruxa do Norte.

Os alunos, sob o espírito do componente de cooperação e competição, deveriam como missão formar palavras. A vitória final seria para o grupo que conseguisse formar o maior número de palavras recebendo a premiação de lápis com ponteira dos personagens da história da narrativa inicial.

No que representa o Plano de aula 4, o respectivo foi elaborado para alunos do segundo ano, da qual os conteúdos elencados foram do gênero textual biografia e ortografia em questão. Inicialmente, as participantes narraram a partir da dinâmica da emoção, o caminho que um grande jogador percorreu fazendo alusão a copa do mundo. De tal modo, empregaram os conteúdos por meio de desafios e missões com espírito de competição e cooperação em que os alunos deveriam cumprir as atividades. As regras foram implementadas para desenvolver a sequência de atividades e os *feedbacks* eram apresentados após as atividades. Os componentes de pontuação foram empregados ao término de cada missão, que culminaram na somatória final para estipulação dos vencedores.

Revelamos que as participantes consideraram nos planos de aula elaborados, o público-alvo da aplicação das atividades gamificadas.

Os autores Werbach e Hunter (2012) afirmam que é necessário o professor compreender bem o significados do termo gamificação e quais elementos podem ser aplicados em seu contexto de ensino, além disso, devem considerar o público-alvo que será aplicado.

Todos os planos contemplaram alusões às temáticas relacionadas aos conteúdos, de cada turma. Dessa maneira, empregaram elementos dos jogos eletrônicos nos conteúdos acadêmicos transformando a sala de aula em uma realidade dos jogos, com isso os gêneros textuais viraram narrativas incorporadas à emoção, assim, atividades comuns tornaram-se desafios e missões.

As participantes realizaram a articulação entre os desafios e as missões no plano de aula a partir de objetivos claros, corroborando com as ideias de Werbach e Hunter (2012), o qual evidenciam que o sucesso de aplicação da gamificação depende que os componentes dinâmicos e mecânicos dos jogos eletrônicos estejam adequadamente articulados.

Os grupos escolares culminaram nos times e cooperação. A competição efetivou-se na forma de motivação para os estudantes, assim, a premiação e vitória serviu como engajamento para realização das atividades propostas (KAPP, 2012).

Inferimos que a gamificação empregada nas atividades foram adequadas levando os alunos a agirem com cooperação e a superar seus erros e fracassos utilizando a criatividade e a imaginação na realização das atividades (WERBACH; HUNTER, 2012).

Além disso, atendeu as necessidades de aprendizagem dos alunos com DI a partir de um planejamento com recursos didáticos que permearam o uso de materiais concretos, imagens e estratégias diversificada (MANTOAN; BATISTA, 2007).

8.5 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO CURSO DE EXTENSÃO

Nesta seção, procuramos apresentar a percepção das docentes sobre a participação no curso de extensão a partir de questionamentos para avaliação do curso quanto ao atendimento das expectativas, a metodologia utilizada, a satisfação referente à participação, à avaliação da compreensão dos conteúdos, além das contribuições do curso para atuação profissional.

A primeira pergunta aplicada no questionário final referia-se sobre o atendimento das expectativas das docentes em relação ao curso. Todas as participantes da pesquisa, 100%, indicaram que o curso atendeu às expectativas, conforme indicamos no gráfico a seguir.

Gráfico 5: Expectativas em relação ao curso de extensão

1- Em sua avaliação, o curso de extensão "Formação de professores: orientações didáticas para a gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual" atendeu suas expectativas?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms®* a partir das respostas das participantes (2018).

Durante o curso, quando problematizado qual seria o entendimento das participantes em relação ao termo gamificação, a participante Violet inferiu que seria “*estimular todos os fatores dos jogos*”, já a participante Blue destacou que, ao ouvir a palavra gamificação, se lembrava de galhos, “*que atinge à todas as esferas através dos jogos*”.

Cabe destacar que as participantes Violet e Blue revelam o desconhecimento em relação ao termo gamificação, caracterizado como utilizar os elementos dos jogos eletrônicos fora do contexto de jogos, tal como conceitua (Deterding *et al.*, 2011, p.10) “o uso de elementos de design de games em contextos que não são de games”.

No curso de extensão realizado foi aplicado uma atividade para o levantamento prévio das participantes acerca da gamificação, primeira missão: elaborar uma lista sobre as principais motivações dos jovens nos jogos eletrônicos e, posteriormente, apresentar.

As participantes foram divididas em times para realizar a tarefa em grupo e os resultados serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 15: Lista sobre as motivações dos jogos eletrônicos

TIMES	Aspectos motivacionais
THE FLOWER: Red, Violet e Purple.	“O que motiva a atenção, a questão do desafio, o gráfico as cores dos jogos, a competitividade, a Violet também falou a semelhança da vida real de alguns jogos, no caso o GTA e também a diferença gritante, com a vida real, porque tem muita gente que joga porque é muito real e tem gente que joga porque é totalmente diferente da vida real. A alusão, a fantasia, o raciocínio lógico porque muitos jogos precisam de raciocínio lógico, habilidade motora quanto psicológica, a sonorização dos jogos, o fato de mexer com nosso psicológico a periodicidade a questão de liderança porque tem jogos que tem líderes, eu lembro que tenho amigos que jogam o jogo lá e um é líder do clã. A liderança, estratégia, questão de objetivos, metas missão de cumprir de realizar e aí a gente finalizou com a questão de que todos jogam porque querem vencer, ser o ganhador superar o fracasso das percas online e a vitória que é o gran finale”.
THE DOCTOR: Black, Grey, Gold, Yellow e Orange.	“Competitividade, superação, desafio, imagens, agilidade, velocidade, ego imaginação, vício, realidade virtual e real, conectividade e viajar sem sair do lugar”.
THE COLLOR: Brown, Blue e Pink.	“Recursos áudio visuais, gráfico também, interação com outros jogadores, hoje os jogos são on-line, cumprimento de etapas, missões, ansiedade de querer mais e mais, querer ver o fim do jogo, sensação de poder que o jogo causa, as conquistas de valores, aquisições, de ter e poder né, e a modinha, propaganda, porque na verdade muitos jogos se espalham pela boca a boca e o desafio que o jogo proporciona”.

Fonte: Autoria própria (2018).

Cabe destacar que todas as participantes elencaram os elementos que estão presentes nos jogos eletrônicos como desafio, metas, missão, vitória, competitividade e podem ser utilizadas para atividades fora do ambiente de jogos destacando que tais elementos podem proporcionar maior motivação e engajamento dos usuários, proposta iminente da gamificação (KAPP, 2012). A aprendizagem das docentes sobre o termo gamificação foi 100% apropriados, como aponta a questão dois do questionário aplicado.

Com isso, apontamos que inicialmente as participantes desconheciam a temática gamificação, um dos motivos que as levaram a participar do curso de extensão. Frente a isso observamos que as participantes compreenderam de forma adequada o significado do termo gamificação que foi discutido a partir da aplicação do Manual Pedagógico Ilustrado o qual abordava o significado da temática — aplicar os elementos dos jogos eletrônicos na realidade (Deterding *et al.*, 2011) — bem como, motivar e engajar os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem (ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011; KAPP, 2012).

As participantes avaliaram que o interesse e a atuação durante as atividades

realizadas no curso de extensão foram integral, o que resultou em 100% de participação evidenciado na questão três do questionário final do curso de extensão.

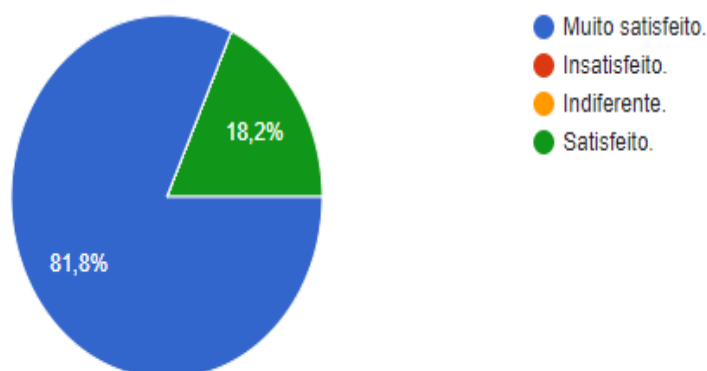
No que se refere à metodologia utilizada na aplicação do curso de extensão, dentre as 11 respostas obtidas, 54,5% indicou que a referida foi muito apropriada, e 36,4% apontou que foi apropriado, tal como aponta a participante Blue ao relatar que *“gostei bastante da forma como ele foi abordado e conduzido”*, assim como a participante Grey acrescenta *“achei o curso excelente não mudaria nada”*.

No que se refere ao nível de satisfação das participantes do curso de extensão, das onze respostas obtidas, 81,8% indicaram muita satisfação e 18,25 % satisfação, como indica o gráfico abaixo:

Gráfico 6: Satisfação quanto à participação no curso

5- Até que ponto você ficou satisfeito quanto sua participação no curso de extensão?

11 respostas



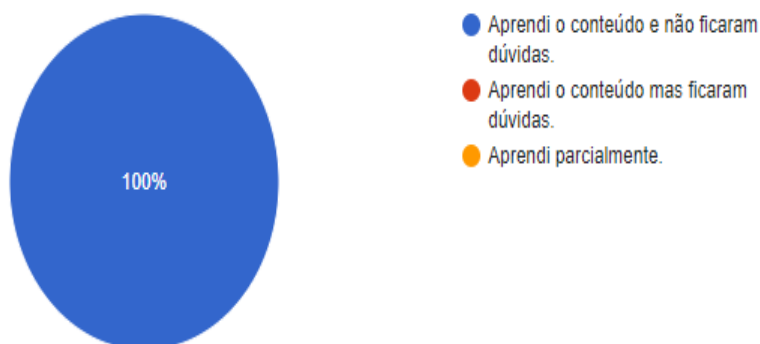
Fonte: Criado pelo Google Forms® a partir das respostas das participantes (2018).

Das 11 participantes envolvidas, 100% indicaram compreensão acerca dos conteúdos abordados no curso de extensão, tais como inclusão, deficiência intelectual, método fônico, gamificação e aplicação do Manual Pedagógico ilustrado pontuando que o conteúdo foi apropriado e não restaram dúvidas.

Gráfico 7: Avaliação da compreensão dos conteúdos

6- Como você avalia sua compreensão dos conteúdos apresentados no curso?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

Quanto à avaliação referente a compreensão dos conteúdos apresentados durante o curso de extensão, todas as participantes indicaram que aprenderam os conteúdos trabalhados tais como inclusão, deficiência intelectual, método fônico e gamificação aplicada ao ensino e não ficaram dúvidas.

No que se refere à contribuição do curso de extensão, as participantes indicaram no questionário que as principais contribuições foram:

Quadro 16: Contribuições do curso de extensão

PARTICIPANTE	CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Black	A elaboração de atividades gamificadas com intencionalidade.
Blue	Contribuição de como trabalhar de forma diferenciada a alfabetização dos alunos com DI.
Brown	Contribuiu para aperfeiçoar minha metodologia e novos conhecimentos.
Violet	Este curso contribuiu muito para melhorar a prática pedagógica de maneira que as aulas fiquem mais atrativas e prazerosas para os alunos, pois podemos abordar diferentes temas de maneira mais lúdica, concreta e prazerosa.
Orange	A forma de ver a criança com DI a sua capacidade de aprendizagem.
Gold	O curso trouxe uma visão muito mais criativa a respeito de recursos para a alfabetização, percebemos como nossos alunos podem ficar motivados com as atividades gamificadas. Eu mesma durante o curso já fui levando pra minha prática algumas ideias apresentadas no curso, e pude perceber como os alunos ficaram empolgados em participar da aula. Acredito que o curso agregou muito para a prática de todos professores que participaram do curso.
Grey	Foi aprender uma metodologia nova e com isso inovar nas elaborações das aulas, tornando as mais agradáveis.
Red	Contribuir para minha prática pedagógica em sala de aula.
Yellow	Na prática em sala.

Pink	Foi super importante, proporcionou uma aprendizagem de uma abordagem nova e que pode contribuir muito com a aprendizagem dos meus alunos e principalmente dos que possuem dificuldade de aprendizagem ou uma DI por exemplo.
Purple	O curso proporcionou trazer novas formas e métodos de inovar aulas maçantes e chatas.

Fonte: Autoria própria (2018).

As participantes Brown, Violet, Grey, Red, Pink e Purple relataram que a principal contribuição em relação ao curso de extensão deu-se ao proporcionar novas metodologias que corroboram com a prática pedagógica em sala de aula a partir da apropriação de um conhecimento novo que, por sua vez, possivelmente irá contribuir com todos os alunos e também os DI.

Com isso, baseado no Manual Pedagógico Ilustrado, ofertamos às docentes oportunidades formativas vinculadas ao desafio de proporcionar um ensino que atenda a todos, inclusive as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Corroborando com Nóvoa (1991), o qual destaca que um dos objetivos da formação continuada é propor novas metodologias aos docentes bem como, socializar discussões teóricas atuais.

De tal modo, nos encontros, as participantes demonstraram entusiasmo e motivação na realização das atividades. Desta maneira, inferimos nas respostas que o curso ofereceu uma nova abordagem para procedimentos e recursos pedagógicos direcionados para inclusão educacional. Além disso, a participante Gold destacou que *“eu mesma durante o curso já fui levando pra minha prática algumas ideias apresentadas no curso, e pude perceber como os alunos ficaram empolgados em participar da aula”*, fato que condiz com o objetivo da gamificação, como enuncia os autores:

Incentivam a resolução de problemas, mantêm o interesse dos novatos aos mais experientes, e , dividem grandes desafios em etapas gerenciáveis, promovem o trabalho em equipe, proporcionam aos jogadores uma sensação de controle, personalizam a experiência para cada jogador, recompensam o pensamento inovador, reduzindo o medo do fracasso que inibe a experimentação inovadora, apoiando interesses e conjuntos de habilidades diversos e cultivam uma atitude confiante e otimista. (WERBACH; HUNTER 2012, p. 41, tradução nossa²¹).

21 Texto original: “encouraging problem solving, sustaining interest from novice to expert to master, breaking down big challenges into manageable steps, promoting teamwork, giving players a sense of

No que se refere aos conhecimentos sobre o aluno com DI, as docentes apontaram que o curso contribuiu na maneira de como elas podem trabalhar com DI e, além do mais, na mudança de olhar deste público. Como afirma a participante Orange “*a forma de ver a criança com DI a sua capacidade de aprendizagem*”. De acordo com Martinez (2006, p.382), a pessoa com deficiência é um sujeito “ativo, intencional, consciente e emocional em sua totalidade”. Assim, sublinhamos a carência da mediação pedagógica do professor que atendam às necessidades de aprendizagem dos DI contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem (VIGOTSKI, 1997).

Quanto às sugestões para aprimorar o curso de extensão aplicado, as participantes apontaram que os pesquisadores poderiam trazer novas propostas de aplicação dentro do Manual Pedagógico Ilustrado. Também sugeriram que poderia elencar atividades gamificadas aplicadas aos alunos com DI e os respectivos resultados da aplicação na prática, maior divulgação do curso, aprofundamento maior do assunto e, além disso, dar oportunidade para outros grupos conhecerem e reconhecerem em suas práticas a gamificação.

Carvalho (2008) aponta a necessidade de que sejam criados no âmbito escolar espaços para formação do professor como uma rotina em seu trabalho a partir de discussões que propiciem momentos de reflexões, questionamentos, diálogos, troca de conhecimento enfim, momento para ressignificar a prática docente a partir de debates de situações cotidianas entre todos os envolvidos com os processos de ensino, tal como foi realizado durante o curso de extensão, a troca de conhecimentos entre pesquisador e participantes ocorreu em todos os momentos durante o curso.

A participante Grey destacou que o curso foi excelente e que não mudaria nada, assim, a Blue elencou que gostou da forma em que o curso foi abordado e conduzido.

Elencamos a importância da formação docente voltada para as necessidades dos professores. Nóvoa (1991) enaltece que o objetivo da formação continuada é a proposição de novas metodologias para que possam contribuir para as mudanças que se fazem necessárias a partir da reflexão da própria prática visando a melhoria da ação pedagógica e, conseqüentemente, da educação.

control, personalizing the experience to each participant, rewarding out-of-the-box thinking, reducing the fear of failure that inhibits innovative experimentation, supporting diverse interests and skillsets, and cultivating a confident, optimistic attitude”.

Frente a tais considerações indicamos que o profissional da educação necessita de constantes atualizações, devido as mudanças culturais e sociais que enfrentamos de forma recorrente que atinge diretamente o contexto educativo, como também para atuação adequada frente a diversidade de alunos que encontramos em nosso cotidiano. Com isso, é importante que sejam oportunizados aos docentes momentos de socialização de suas práticas docentes cotidianas para que possam discutir sobre a realidade encontrada em sua sala de aula e com isso encontrar procedimentos e instrumentos de ensino adequados ao seu contexto real de ensino, para que, de fato, todos aprendam no seu tempo e com qualidade.

8.6 A AVALIAÇÃO DO MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO

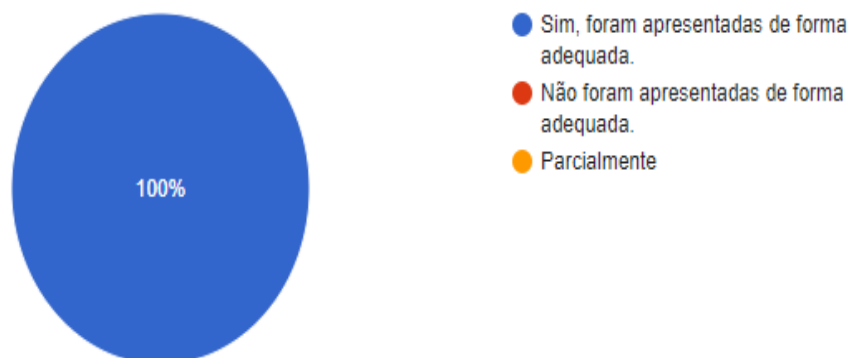
Nesta seção, apresentaremos os dados coletados com o questionário final, relativos à avaliação geral do Manual Pedagógico Ilustrado, como a apresentação dos termos de forma adequada, percepção em relação ao Manual, uso das imagens, gráficos, capa, apresentação gráfica das atividades, clareza e precisão das informações, estrutura organizacional, compreensão dos conteúdos, atividades gamificadas, organização didática das atividades desenvolvidas no Manual, apresentação estrutural das atividades gamificadas, número das atividades, elementos de gamificação aplicados, recursos utilizados para o atendimento dos alunos com DI, método de alfabetização na abordagem fônica. Além disso, foi questionado se o Manual oferece subsídios para a elaboração de atividades gamificadas, o que poderia ser retirado, acrescentado ou aprimorado, bem como, a possibilidade de aplicação.

No que diz respeito à apresentação adequada dos termos de gamificação apresentados no Manual Pedagógico Ilustrado, primeiramente, destacamos que 100% das participantes afirmaram que foram apresentados de forma adequada, conforme indica o gráfico a seguir.

Gráfico 8: Avaliação referente aos termos de gamificação contidos no Manual

1- Em sua avaliação, o Manual Pedagógico Ilustrado apresentou adequadamente os termos de gamificação aplicadas no ensino?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

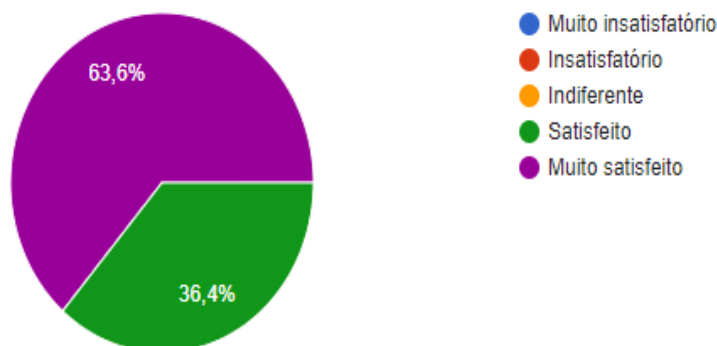
Buscamos apresentar o termo gamificação baseados nos autores (DETERDING *et al.* 2011; ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011; KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012) o qual explicitam que o termo gamificação remete a usar os elementos dos jogos eletrônicos fora do contexto de jogos, de tal forma, abordamos a temática no Manual a partir de uma linguagem clara, objetiva em forma de diálogo para o leitor.

Quanto a percepção das docentes em relação ao Manual, cabe elencar que das 11 participantes da pesquisa, 63,6% ficaram muito satisfeitas com o Manual e 36,4% sentiram-se satisfeitas.

Gráfico 9: Percepção quanto ao Manual Pedagógico Ilustrado

2- Como você avalia sua percepção em relação ao manual pedagógico ilustrado?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

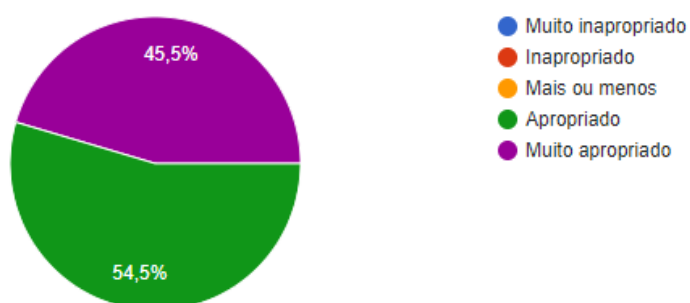
A avaliação das participantes, relativos ao uso das imagens, gráfico, capa e apresentação das atividades gráficas no Manual, representada no Gráfico 11, indicam 54,4% apropriado e 45,5% muito apropriado.

O Manual Pedagógico Ilustrado foi elaborado com o objetivo de expor às docentes orientações simples, claras e objetivas quanto a gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, de tal modo, apresentamos imagens e gráficos para explicitar as temáticas contidas no material. As participantes revelam que a estrutura organizacional do material foi apropriada.

Gráfico 10: Apresentação gráfica do Manual

3- Quanto ao uso das imagens, gráficos, capa do manual pedagógico ilustrado e a apresentação gráfica das atividades.

11 respostas



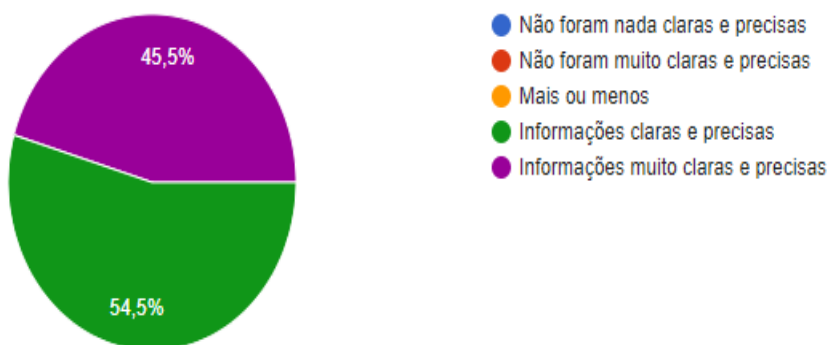
Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

Quanto à clareza e precisão das informações, o gráfico 12 destaca que, 54,5% avaliaram as informações como claras e precisas e 45,5% muito claras e precisas.

Gráfico 11: Clareza e precisão das informações no Manual

4- Quanto a clareza e precisão das informações contidas no manual pedagógico ilustrado.

11 respostas



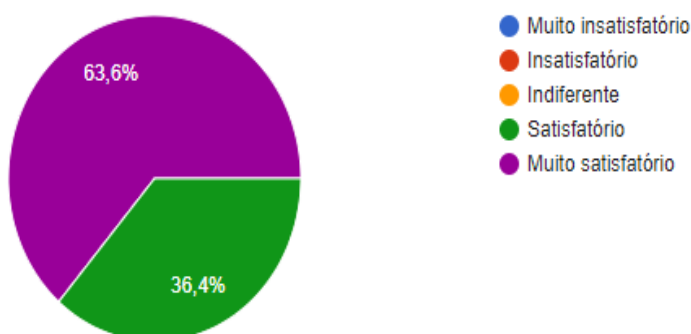
Fonte: Criado pelo *Google Forms®* a partir das respostas das participantes (2018).

No que diz respeito à estrutura organizacional do Manual, 63,6% das participantes julgaram ser muito satisfatório e 36,4% satisfatória, como indica o gráfico a seguir:

Gráfico 12: Percepção quanto à estrutura e organização do Manual

5- Quanto a estrutura e organização do manual pedagógico ilustrado (disposição de conteúdos).

11 respostas



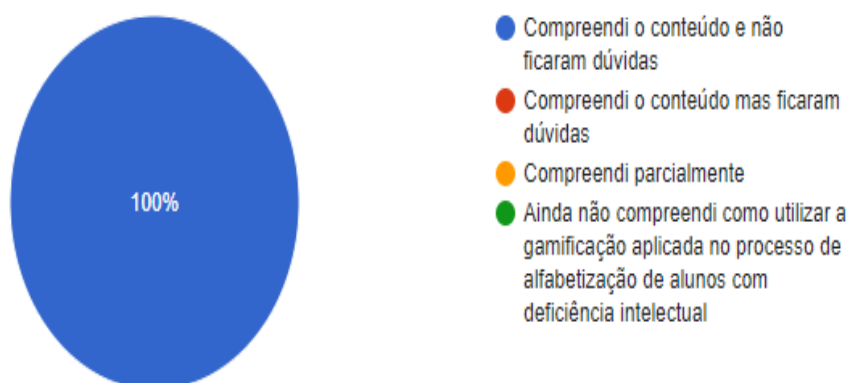
Fonte: Criado pelo *Google Forms®* a partir das respostas das participantes (2018).

A seguir, no gráfico 13, apresentamos a avaliação da compreensão dos conteúdos apresentados no Manual, no qual 100% das participantes consideraram que compreenderam o conteúdo e não ficaram dúvidas.

Gráfico 13: Avaliação da compreensão dos conteúdos no Manual

6- Como você avalia a compreensão do conteúdo apresentado no manual?

11 respostas



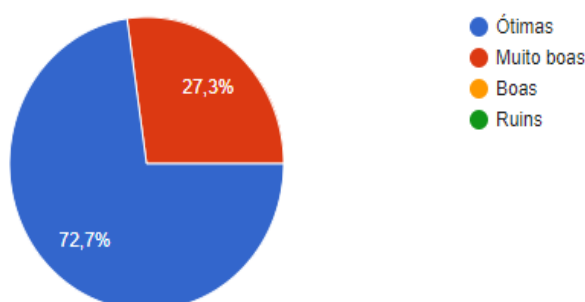
Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

A partir do gráfico 14, percebemos apreciação em relação às atividades apresentadas no Manual, visto que 72,7% apontam que as atividades foram ótimas e 27,3% afirmam ser muito boas.

Gráfico 14: Avaliação em relação às atividades gamificadas

7- Em relação as atividades gamificadas apresentadas no manual pedagógico ilustrado, qual é a sua avaliação?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

Na questão oito, do presente instrumento de coleta de dados, todas as

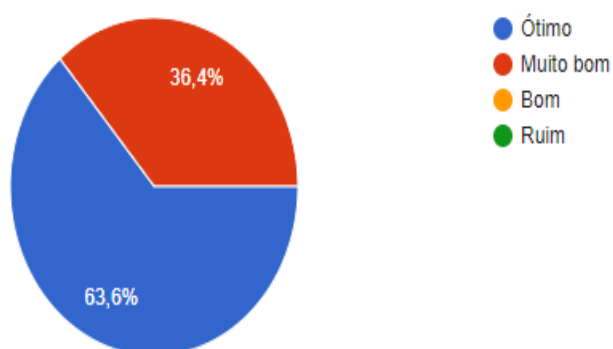
participantes afirmaram que tanto os conteúdos quanto as atividades gamificadas foram claras.

Quanto à organização didática das atividades desenvolvidas no Manual, 63,6% indicaram serem ótimas e 36,4% pontuaram serem muito boas.

Gráfico 15: Organização didática das atividades contidas no Manual

9- Quanto a organização didática das atividades pedagógicas desenvolvidas no manual (conteúdo, objetivo, recursos e metodologia)?

11 respostas



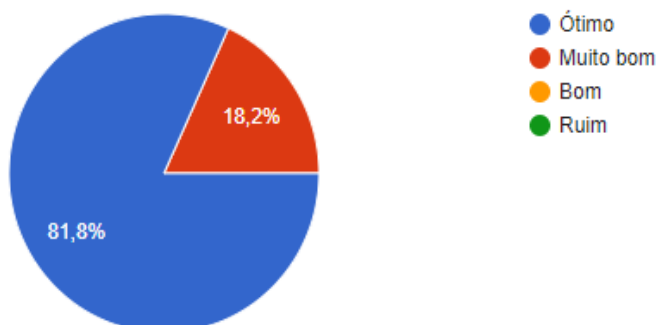
Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

Ainda no que se refere às atividades apresentadas no Manual, no que diz respeito às missões, fonte, imagem e estrutura das atividades, 81,8% destacam ser ótimo e 18,2% muito bom, como aponta o gráfico 16.

Gráfico 16: Apresentação estrutural das atividades gamificadas

10-Quanto a apresentação estrutural das atividades por meio das (missões, fonte, imagem, estrutura)?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

Todas as participantes envolvidas responderam que o número de atividades

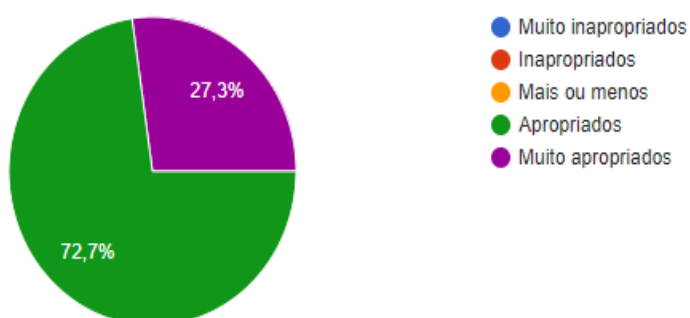
apresentadas foram o suficiente.

A avaliação das participantes com relação aos elementos de gamificação aplicados nas atividades para a alfabetização de alunos com DI, foi: 72,7% apropriados, 27,3% muito apropriados, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 17: Elementos de gamificação utilizados

14- Quanto aos elementos de gamificação aplicados nas atividades para alfabetização de alunos com deficiência intelectual do manual pedagógico ilustrado?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms®* a partir das respostas das participantes (2018)

Para aplicação do Manual Pedagógico Ilustrado foram utilizados recursos como materiais manipuláveis, espelhos, blocos para formação de palavras e que fazem alusão ao jogo utilizado para as narrativas, com isso, 45,5 % das participantes avaliaram tais recursos como apropriados, e 54,5% muito apropriados.

Gráfico 18: Recursos utilizados para os alunos com deficiência intelectual

15- Quanto aos recursos utilizados visando atender alunos com deficiência intelectual (materiais manipuláveis, espelhos, blocos de E.V.A, figuras)?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms®* a partir das respostas das participantes (2018).

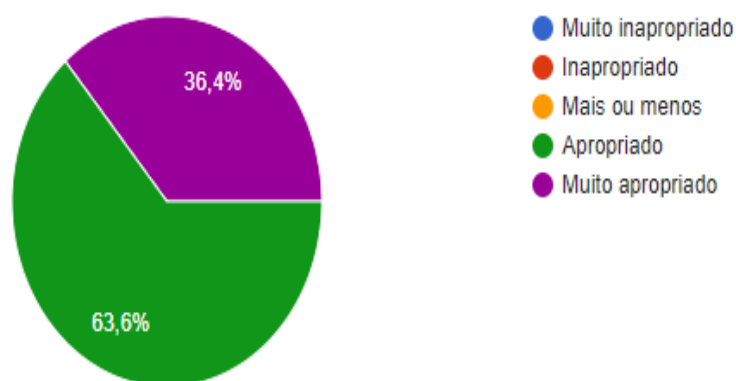
Conforme indicado no gráfico 19, o método fônico de alfabetização utilizado

como aporte teórico para a elaboração das atividades, 63,6% das participantes consideraram apropriado e 36,4% muito apropriado.

Gráfico 19: Método fônico de alfabetização

16- Quanto ao método de alfabetização na abordagem fônica utilizado?

11 respostas



Fonte: Criado pelo *Google Forms*® a partir das respostas das participantes (2018).

Podemos destacar, de acordo com a avaliação das participantes os quais os dados foram apresentados nos gráficos acima, que o termo gamificação foi empregado de forma clara e objetiva. Além disso, o uso das imagens, a capa e a apresentação gráfica do material foram apropriados, de modo que, as informações fornecidas foram claras e precisas contendo uma organização satisfatória que permitiu a compreensão total dos conteúdos por parte das docentes. No que se referem às atividades, as participantes avaliaram como boas e ótimas a organização didática e apresentação estrutural. Também obtiveram níveis bons e ótimos ao destacaram que o Manual tem número suficiente de atividades.

Com relação aos elementos de gamificação aplicados nas atividades para alfabetização dos alunos com DI, recursos pedagógicos e o método fônico de alfabetização empregado, as participantes relataram ser apropriados as temáticas suscitadas passíveis de aplicação na prática pedagógica, o qual corrobora com práticas voltadas para as necessidades de aprendizagens dos alunos com deficiência intelectual.

Mantoan (2006) indica que a inclusão educacional não significa matricular alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, no entanto consiste

em proporcionar um ensino e aprendizado que envolva a todos, nesse sentido a proposta é refletir e avaliar as diversas necessidades dos alunos elaborando procedimentos e estratégias de ensino de cunho universal para trabalhar com todos e atender as necessidades de aprendizagem daqueles que necessitam.

Avaliando as respostas em questão, inferimos que as percepções das docentes em relação ao Manual Pedagógico Ilustrado foram satisfatórias, visto que evidenciaram em suas respostas que o material está bem organizado desde a capa, conteúdos, estrutura e quantidade de atividades, até conteúdos elencados.

Com isso, foi possível a compreensão acerca da caracterização do termo gamificação implementada como instrumento pedagógico para alfabetização de todos, em especial dos alunos com DI, nos quais os professores compreenderam o significado, aplicar elementos dos jogos na realidade (Kapp, 2012) e poderão empregar em suas práticas de ensino corroborando, de tal forma, tanto para a prática docente quanto para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com DI.

Quando perguntado, na questão 17 se o Manual Pedagógico Ilustrado oferece subsídios para elaboração de atividades pedagógicas gamificadas, todas as docentes afirmaram que sim, que é possível aplicar a gamificação nas atividades de alfabetização para todos os alunos, em especial, àqueles com deficiência intelectual assegurando a validade do material elaborado.

Na avaliação referente ao Manual Pedagógico Ilustrado, de forma geral, as participantes responderam:

Quadro 17: Avaliação geral referente ao Manual Pedagógico Ilustrado

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES DAS DOCENTES ACERCA DO MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO
PINK	Na minha opinião estava tudo na medida certa, nem mais e nem menos. Como é um assunto novo e foi meu primeiro contato com os conteúdos de gamificação, estava tudo muito bem explicado.
Red	Adorei o manual, acredito que não precisa ser tirado nada, pode ser que colocando um anexo com mais atividades seria uma boa. Mas não é algo de extrema necessidade.
Black	O número de atividades foram suficientes, se houvesse mais, enriqueceria.
Gold	Conforme apontado durante o curso, talvez algumas fontes (letras) utilizadas no manual ficaram distorcidas dificultando a leitura, somente mudar a fonte pra facilitar a leitura.
Grey	Mais exemplos de conteúdos para serem gamificados (sugestão de aulas).
Orange	Poderia ter mais variações de atividades voltadas a alfabetização.
Violet	Uma questão foi pontual, como por exemplo a qualidade e nitidez das imagens contidas no manual.
Brown	Na imagem que mostra o método fônico, poderia ser substituída por outra

	imagem que foca mais na articulação da boca e a capa poderia ser mais colorida.
Blue	Só atenção em Relação ao Método das boquinhas, procurar as mais adequadas.
Yellow	Incluir mais cores nas ilustrações.
Purple	Acredito que as mudanças foram as que pontuamos durante o curso nas aulas presenciais.

Fonte: A autoria própria (2018)

Dentre as contribuições das docentes sobre o Manual, *Pink* destaca assim como Fardo (2013), que a gamificação é um termo novo e ainda desconhecido, entretanto, após o curso de aplicação do Manual Pedagógico Ilustrado, foi possível a compressão do termo em questão. Além disso, foi sugerido mais atividades e sugestões de aula. As participantes *Gold* e *Violet* destacaram que havia uma imagem no Manual que está distorcida, contudo, a pesquisadora corrigiu tal indicação.

No que se refere à última questão, a partir da aplicação do manual, qual a sua percepção quanto à aplicação das atividades gamificadas em sala de aula? Você acha possível ser aplicado? Qual seria a possível reação dos estudantes? As respostas serão descritas no quadro 18 a seguir:

Quadro 18: Percepção sobre as atividades gamificadas

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES GAMIFICADAS
Gold	Durante o curso percebemos que no dia a dia já utilizamos alguns recursos da gamificação mas de forma inconsciente. Agora com o conhecimento adquirido conseguimos perceber como a gamificação é um excelente recurso para nos ajudar no processo de alfabetização, motivando os alunos e tornando a aprendizagem mais significativa.
Black	Gostei muito de participar do curso, percebi muitas ações gamificadas. Como não conhecia o termo e a sistematização, as atividades eram gamificadas sem intencionalidade. Agora podemos elaborar uma sequência de atividades gamificadas com objetivos, analisando todo processo. Com certeza os estudantes terão as mesmas reações das participantes do curso (cooperação, competitividade, estratégias, metas, satisfação ao realizar as atividades).
Red	Acho possível, tanto que após o curso já gamifiquei as minhas aulas e já comecei a trabalhar com essa proposta.
Pink	Seria sim possível aplicar as atividades do manual, certeza que os alunos vão aprender os conteúdos.
Violet	A percepção e a captação da essência do manual torna possível a compreensão e das metodologias a serem aplicadas e desenvolvidas com os alunos com DI, isto garante o sucesso da aprendizagem concreta.
Orange	É muito interessante a gamificação no processo de alfabetização, é uma maneira divertida e competitiva de aprender. Acredito que os estudantes se sentirão mais motivados durante a apresentação e aquisições dos conteúdos.
Grey	É possível sim, pois os conteúdos são trabalhados de maneira diferenciada, e atende as expectativas dos alunos pois estes gostam muito de desafios e se sentem motivados a buscar o conhecimento.
Brown	São claras e objetivas. Sim podendo ser aplicada com coerência irá trazer a sala

	de aula atenção, participação, competição, emoção aos alunos tornando a metodologia mais construtiva.
Purple	Com certeza é possível claro que não sairemos por ai gamificando todos os conteúdos de repente o mais maçante e difícil dos alunos compreenderem. Quanto ao entusiasmo tenho certeza que os alunos passariam a olhar o conteúdo com outros olhos, interessados e entusiasmados.
Yellow	Percebo que os alunos se envolveriam mais nas atividades com a gamificação.
Blue	Sim a reação seria a das melhores já que as técnicas de jogos aplicadas nas atividades são estimulantes.

Fonte: Autoria própria (2018)

Os autores Lee e Hammer (2011) consolidam as respostas fornecidas pelas participantes, pois enunciam que o objetivo iminente da gamificação é engajar e motivar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, como destacam as participantes Gold, Black, Orange, Grey, Brown, Purple, Yellow e Blue, a gamificação aplicada em contexto de ensino irá motivar e engajar os alunos na busca por conhecimentos contribuindo para o processo de apropriação dos conteúdos.

Acrescentamos a este contexto o destaque feito pelas participantes ao evidenciarem que a gamificação, aplicada em sala de aula, será um ótimo instrumento para o processo de alfabetização, pois aplicar os elementos dos jogos eletrônicos nos ambientes de alfabetização é uma forma lúdica de procedimento metodológico o que, por sua vez, facilita o processo de aprendizagem. Conforme explicita Werbach e Hunter (2012), a gamificação contribui para o maior envolvimento das pessoas ao possibilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico, o uso da criatividade, a imaginação e a superação dos desafios contribuindo, de forma significativa, para a aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos com DI.

Além disso, as participantes evidenciaram ser possível aplicar em suas práticas pedagógicas, como cita a participante Red, que já começou a trabalhar com a proposta em sua sala de aula. No mesmo sentido, Violet menciona que a *“Percepção e a captação da essência do manual torna possível a compreensão e das metodologias a serem aplicadas e desenvolvidas com os alunos com DI, isto garante o sucesso da aprendizagem concreta”*.

Tais técnicas possibilitam que o aluno com DI participe ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem passando da “posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber” (MANTOAN; BATISTA, 2007, p.22), visto que estarão envolvidos, engajados e motivados com os conteúdos propostos.

Percebemos que apesar do termo gamificação ser relativamente novo no

âmbito educacional, as participantes compreenderam o seu significado e, além disso, como podem aplicar diretamente em sua prática de ensino, o qual evidenciaram, por vezes, que o curso e o material proporcionou reflexões teóricas e principalmente práticas, contribuindo para suas necessidades reais de formação, o que por vezes não acontece visto que, como mencionam as participantes, muitos cursos distanciam de suas práticas pedagógicas.

Destacamos que a inclusão é um desafio enfrentado nas escolas e também pelas participantes desta pesquisa, nesse sentido este estudo possibilitou contribuir para este tema de forma a colaborar para suas práticas pedagógicas voltadas para um ensino inclusivo e de qualidade, o qual proporcionamos momentos e atividades para serem trabalhadas com todos, bem como atendendo as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de tecer as considerações deste estudo, convém destacar que adotamos como ponto de partida as discussões referentes à inclusão educacional, em específico, a formação docente para a alfabetização de alunos com DI. Mediamos as discussões teóricas sobre as temáticas suscitadas a partir da orientação didática aos professores participantes desta pesquisa quanto ao uso da gamificação como instrumento pedagógico no que se refere à implementação de atividades na alfabetização de todos, em especial, os alunos com DI.

Dessa forma, retomamos nossa questão de investigação que conduziu esta pesquisa: De que maneira os princípios da gamificação podem contribuir para formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltada para a inclusão educacional?

O processo de formação docente, evidenciado nesta pesquisa, foi conduzido com base em um Manual Pedagógico Ilustrado utilizado em um curso de extensão. Participaram desta proposta interventiva 11 docentes que demonstraram compreensão da essência do material elaborado revelando sua significância qualitativa para sua formação e aplicação na prática pedagógica. Essas percepções ficaram evidentes durante os momentos formativos no modo em que os docentes elaboraram planos de aula aplicando os princípios da gamificação e pesquisando atividades adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos com DI.

Somado a isso, as percepções das docentes revelaram que o Manual Pedagógico Ilustrado contribuiu para a formação continuada das participantes a partir da aplicação deste produto. Segundo as professoras, as expectativas iniciais foram atendidas e favoreceu entendimento quanto ao processo de inclusão e a uma estratégia de ensino adequada. Sublinhamos que inicialmente o termo gamificação era desconhecido pelas participantes, e até confuso, pois algumas acreditavam que o tema versava sobre a aplicação de jogos eletrônicos no ensino. Diante disso, percebemos que, após o curso, as participantes se apropriaram do conceito de gamificação e compreenderam o processo de aplicação na organização das atividades de alfabetização.

Compreendemos que a gamificação é um instrumento motivador aos alunos propiciando engajamento na busca por conhecimentos, tal como afirma (KAPP,2012). Frente a isso, os planos de aula elaborados a partir do curso contêm atividades

gamificadas e podem favorecer o processo de alfabetização dos alunos com DI incluídos no contexto regular de ensino por meio de tarefas motivadoras que exigem engajamento e participação ativa dos alunos.

O uso da gamificação no ensino pelos docentes desenvolve estratégias de engajamento e motivação nos processos de aprendizagem e, assim, as professoras enunciam que a gamificação promove maior participação e engajamento nos alunos. Essa afirmação se comporá com o próprio entusiasmo das docentes ao realizarem atividades gamificadas durante o curso de extensão.

No momento em que a pesquisadora aplicou as atividades com as docentes na prática, elas demonstraram cooperação, competitividade, estratégias, metas e satisfação na condução das tarefas propostas, o que contribuiu para o aperfeiçoamento de novas metodologias e conhecimentos pedagógicos em sua formação docente.

Ao analisar as percepções docentes em relação ao Manual, as participantes relataram que as informações elencadas no material foram claras e precisas, e que a estrutura, como um todo, foi satisfatória, além do número suficiente de atividades. Além disso, todas afirmaram que é possível compreender os conteúdos contidos no Manual. Em relação à gamificação, apontaram a temática como um excelente recurso no processo de alfabetização, o qual motiva os alunos e torna o processo de aprendizagem mais significativo.

De tal modo, não podemos assegurar que as docentes estão preparadas para atuar em um contexto inclusivo, pois sua efetivação carece de estrutura física adequada, recursos humanos, recursos didáticos e prática pedagógica. Com efeito, o intuito que pretendíamos alcançar foi oferecer uma parcela de contribuição à formação destas docentes, no que diz respeito à organização de uma prática pedagógica inclusiva voltada à alfabetização dos alunos no ensino fundamental, em especial alunos com DI. Nesse sentido, evidenciamos que o curso e o manual proporcionaram às participantes o aperfeiçoamento às novas metodologias, contribuição na prática pedagógica e a aprendizagem de uma abordagem vigente possibilitando uma nova forma de ver a criança com DI e suas capacidades de aprendizagem.

No que se refere ao objetivo geral desta pesquisa, em investigar as contribuições da gamificação na formação docente voltada para inclusão educacional de alunos com DI, por meio da aplicação de um Manual Pedagógico Ilustrado em um curso de extensão, identificamos que durante os momentos formativos realizados

neste estudo, com base no Manual, as participantes compreenderam o termo gamificação e suas contribuições na prática foram satisfatórias. Isso posto, foi revelado pelas participantes ao afirmarem que a gamificação é uma estratégia de ensino e favorece a elaboração de recursos didáticos na alfabetização dos estudantes o qual potencializa as práticas de ensino e facilita os processos de ensino e de aprendizagem.

Fomentados pelos objetivos supracitados neste estudo, a partir da análise de conteúdo, avaliamos que a construção de percepções acerca do termo gamificação, ressaltados durante a pesquisa, originaram em trocas significativas de conhecimentos, e oportunizaram contribuições relevantes na formação das participantes, pois viabilizou a aprendizagem de uma abordagem nova e desconhecida corroborando para suas práticas pedagógicas.

Cabe destacar que as principais expectativas das participantes em relação ao curso permearam o aprimoramento de conhecimentos, aprendizagem de novas metodologias e auxílio em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, duas participantes mencionaram que o curso trouxe uma visão criativa a respeito de recursos na alfabetização e proporcionou a aprendizagem de uma abordagem nova, de tal modo, que ao construírem percepções, quanto ao potencial da proposta, implementaram, no período de realização do curso, a gamificação em suas práticas pedagógicas com o intuito de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Com isso, indicamos que a aplicação do Material no curso de extensão contribuiu para reafirmar os pressupostos de Carvalho (2008) referente à implementação de momentos e espaços formativos voltados para suprir as necessidades formativas dos docentes. Isto se deu a partir de momentos alicerçados na realização de diálogos e troca de saberes construtivos no âmbito escolar, o qual os professores oportunizaram momentos de sanar dúvidas, trocarem experiências, indicarem sugestões e propostas didáticas resignificando sua prática e contribuindo para os processos de ensino e de aprendizagem.

Por conseguinte, ao apresentar e aplicar o produto educacional — Manual Pedagógico Ilustrado — como instrumento de formação de docentes, identificamos, nas avaliações das participantes, a mudança de olhar acerca da criança com deficiência com vistas à possibilidade de utilizar a gamificação como um recurso lúdico na alfabetização dos alunos com deficiência intelectual permitindo a potencialização da aprendizagem destes e o respeito as suas necessidades educacionais.

Ao objetivarmos, especificamente, a formação dos professores para inclusão educacional na presente pesquisa, destacamos que tal perspectiva foi permeada por um contexto de lutas e conquistas que culminaram na legislação que assegura o direito a todos à educação (BRASIL,1988). Contudo, existem políticas públicas voltadas para a formação de professores (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002; BRASIL, 2015) em que preveem momentos formativos voltados para a diversidade contemplando conhecimentos sobre as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência.

No entanto, nesta pesquisa, identificamos que as participantes indicam a fragilidade e carência na formação continuada voltada para inclusão educacional, a qual mencionam que quando tem a oportunidade de participarem de cursos voltados à temática da inclusão, os conteúdos são distanciados de suas práticas pedagógicas. De tal modo, as docentes se posicionaram na situação de despreparo em relação aos conhecimentos científicos necessários para atender os alunos público-alvo da Educação Especial revelando fragilidades na promoção de práticas que facilitem o acesso aos conhecimentos e desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma, entendemos que a capacitação dos professores é um dos pilares para consolidação da inclusão educacional, pois tal almejo para efetivação na prática necessita de mudanças emergenciais no que se refere ao olhar dos docentes, aceitabilidade e tolerância às diferenças, respeito às necessidades de aprendizagem dos alunos, adequações no ensino, ora uma mudança que inicia desde os recursos humanos, estruturais, acessibilidade até as condições de trabalho docente. Consequentemente, a formação possibilitará que a escola se adapte às necessidades educativas dos alunos, e não de forma contrária, como observamos nas falas das participantes desta pesquisa.

Quanto ao objetivo traçado, no que se refere à discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual, no contexto regular de ensino e inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, foi um processo permeado por lutas e avanços. Percebemos que um dos impasses para consolidação da inclusão dos alunos com deficiência consiste nas barreiras atitudinais (CARVALHO, 2008).

Observamos, a partir dos dados elencados, que a princípio os docentes demonstram não acreditarem que a inclusão seja possível pelo fato de compararem alunos com outros estipulando padrões de aprendizagem, no qual uns conseguem aprender e outros não. No entanto, partilhamos do entendimento que cada aluno tem

urgência de aprendizagem, com ritmos e momentos diferenciados, e tal avaliação deve ser feita de forma única e individual. Neste sentido, não cabem comparações, visto que é necessário que o professor crie possibilidades para a aprendizagem do aluno, ou seja, o desenvolvimento do aprendiz é um processo singular o qual, a partir de seu ritmo, limitações e potencialidades se desenvolva no seu tempo e a sua maneira.

Evidenciamos, nos resultados, o distanciamento entre o legal e o real, como relatam as participantes ao mencionarem que os alunos público-alvo da Educação Especial são matriculados nas salas regulares sem receber respaldos e amparos, além disso, as salas atualmente são muito numerosas, em torno de 30 alunos por turma, o que se torna mais difícil o atendimento individualizado, como afirma a participante Brown *“teoria é tudo lindo na prática o que eu vejo também é complicado dentro de uma sala de aula você, 27, 28 alunos né pra você dar atenção para essas crianças especiais”*.

Uma das participantes revela que atualmente em sua realidade não existe inclusão e sim a integração da pessoa com deficiência, visto que os docentes possuem dificuldades quanto ao atendimento dos alunos com NEE. No entanto, tal fato posto dos paradigmas apregoados pela inclusão Mantoan (2006), viabiliza a inserção de todos na sala de aula, sem distinção. Para tanto, a escola, como um todo, deve adequar-se a este alunado, pois não basta colocá-los na sala de aula, é necessário preparo, buscar como atender as necessidades deste público da melhor maneira possível.

Depreendemos que o momento atual que nos encontramos, frente à avanços científicos e tecnológicos e ainda fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência, elencados na Lei Federal nº13.146 (BRASIL, 2015) não cabem isenções de responsabilidades. De tal modo, o ensino atual precisa superar aquele que segrega, exclui ou classifica os sujeitos, como acontecia na antiguidade, logo, torna-se necessário a realização de ações emergenciais para modificar o ambiente escolar, as práticas pedagógicas, recursos didáticos, enfim, a escola deve mudar para atender as diversidades de alunos existentes (MANTOAN, 2006).

Ao considerarmos o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial, reconhecemos os desafios frente aos estereótipos em relação à aprendizagem dos alunos. Não obstante, percebemos que é necessário o rompimento com o estigma construído historicamente, pois tal público possui limitações nos

processos de aprendizagem, entretanto, não incapacidades. Nesse sentido, precisamos oportunizar acesso e mediações sistemáticas em relação aos processos de ensino para com este público.

Tal fato nos impulsiona a busca de aprimoramento profissional por meio de estratégias que possibilitem o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados pelos homens. Com isso, buscamos definir a alfabetização e o letramento, o trabalho com os gêneros que circulam socialmente em nossa sociedade, uma articulação com o método fônico, a fim de trabalhar de forma sistemática as propriedades fonológicas que estão relacionadas com a linguagem oral.

Além disso, considerando os prejuízos cognitivos da criança, com deficiência intelectual e *déficit* nas funções adaptativas, associados à desmotivação e autoestima baixa nos processos educativos, recorreremos apresentar a gamificação como instrumento facilitador no processo de ensino e de aprendizagem, tendo como objetivo iminente motivar e engajar os estudantes a fim de contribuir para aprendizagem de forma significativa e lúdica nos processos de ensino e aprendizagem deste público-alvo.

De tal modo, acreditamos que esta pesquisa oferece uma parcela de contribuição para as lutas à inclusão educacional, no que tange às práticas pedagógicas que atendam às necessidades educativas de todos, acreditamos que os professores irão avaliar continuamente sua prática pedagógica a partir de um planejamento inclusivo. Entretanto, para verificar a prática pedagógica na perspectiva da inclusão, é necessário um estudo entre o planejamento docente e o contexto regular de ensino. Desse modo, a gamificação pode contribuir de forma significativas na alfabetização dos alunos com DI, no entanto, é preciso realizar um estudo aprofundado sobre os impactos da gamificação nos alunos.

Todavia, também consideramos o fato de que os alunos público-alvo da Educação Especial estão efetivamente matriculados nas salas de aulas regulares, e dentro dos processos educativos não cabem padrões, estigmas, preconceitos, intolerância a diversidade existente e rotulações, análogo, ações necessitam ser realizadas, e isso se consolidará a partir de formações sólidas dos professores, que necessitam de forma emergencial mudarem seus olhares referentes ao público-alvo da Educação Especial, de forma que respeitem a diversidade do alunado existente em sala de aula. Constatamos, ademais, que um dos aspectos fundamentais para a

inclusão é a formação docente que representa a adequação tanto para receber a todos, quanto atender as necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE.

Consideramos que o Manual Pedagógico Ilustrado é um material teórico e prático que subsidiará as práticas docentes voltadas para inclusão educacional, visto que é um material de fácil acesso e compreensão, com conteúdos claros e objetivos que versam dialogar com o leitor, mesmo para aqueles que não tiveram contato com a temática gamificação, com vistas que, a partir do seu uso, apropriem-se dos conhecimentos acerca desta temática gamificação (termo desconhecido por muitos). De tal modo, os docentes poderão implementar tal técnica em suas práticas pedagógicas colaborando para práticas inclusivas e a facilitação do processo de ensino e de aprendizagem.

Indicamos algumas limitações encontradas no trabalho que poderão ser sugestões para aplicações futuras. Dentre elas orientamos, que ao aplicar o curso de extensão, o pesquisador mapeie os conhecimentos prévios dos participantes em relação às temáticas que serão trabalhadas, visto que uma das barreiras que encontramos em nosso trabalho se deu por ter que retomar alguns conceitos básicos referente à inclusão educacional e o aluno com deficiência para iniciar as discussões acerca da gamificação, termo desconhecido pelas participantes. Com isso, indicamos que tais limitações podem ser avaliadas em uma próxima aplicação do produto educacional.

Destacamos também, à medida que nosso objetivo principal era aplicação do Manual Pedagógico Ilustrado para posterior avaliações, organizamos as discussões dos temas referentes à inclusão educacional, deficiência intelectual e alfabetização na abordagem fônica apenas em um dia, o que fragilizou o aprofundamento de cada temática. Sendo assim, evidenciamos que o curso poderia ter sido organizado com uma carga horária maior para discussão e aprofundamentos de cada tema em questão a fim que todos conceitos fossem contemplados nos encontros.

Outro ponto relevante que realçamos para realização desta pesquisa, deu-se com base na revisão sistemática realizada, visto que não encontramos temáticas voltadas diretamente para aplicação da gamificação na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e, além disso, a maioria dos trabalhos, cuja temática abordava o termo gamificação, utilizava-se de *softwares* e programas específicos para gamificar, ou eram voltados para cursos de graduação na modalidade de educação a distância, o que originou em um desafio para a realização deste trabalho.

A este propósito, indicamos lacunas que não foram supridas nesta pesquisa, que podem ser contempladas por meio da continuidade em pesquisas futuras que possam responder aos temas emergenciais da inclusão na atualidade como propomos:

- A resistência docente quanto à inclusão educacional;
- O método fônico aplicado à alunos com DI e suas contribuições;
- Relação da formação docente com a consolidação de práticas inclusivas;
- Desafios para inclusão educacional na atualidade;
- Impactos da gamificação na alfabetização de alunos com DI;
- Aplicação dos planos de aula emergidos nesta pesquisa e posterior análise.

Após a discussão dos objetivos supracitados, consideramos que nossas hipóteses iniciais foram confirmada de tal forma que: (i) a proposta de gamificação subsidiou a prática dos professores desta pesquisa de tal modo que perceberam suas contribuições na prática e alguns já iniciaram a implementação; (ii) evidenciamos que a gamificação permite o engajamento e motivação, visto que os docentes perceberam na prática as potencialidades do instrumento e acreditam que pode ser implementados em seus planejamentos a fim de contribuir para a alfabetização dos alunos com DI como instrumento lúdico e facilitador da aprendizagem; (iii) confirmamos que a formação continuada é alicerce para práticas inclusivas, o que precisa ser realizada de forma emergente; (iv) constatamos que o Manual Pedagógico Ilustrado proporcionou subsídios teóricos e práticos aos professores que compreenderam os conteúdos subjacentes e podem aplicar em suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos a necessidade de formação continuada consistente vislumbrando os aspectos teóricos e práticos voltados para a inclusão educacional de todos os alunos, conseqüentemente, o Manual Pedagógico Ilustrado contribuiu, de forma significativa, para os professores que participaram deste estudo, pois apropriaram-se dos conteúdos de gamificação com êxito considerando ser uma temática nova e desconhecida, possibilitaram o planejamento de atividades gamificadas coerente e adequada respeitando as necessidades dos alunos com DI.

Frente a tais considerações, obviamente que não é apenas o material mencionado que irá fazer com que a inclusão de fato aconteça, visto que existem

inúmeros desafios existentes para que, de fato, a inclusão educacional se consolide. Assim, concordamos com Rodrigues (2008) ao anunciar que é necessário recriar o modelo educativo para inclusão, destarte, que ações e mobilizações precisam ser realizadas, e com este trabalho pretendemos atender a uma parcela desta mobilização quanto ao investimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, para atender as necessidades de formação continuada na perspectiva da inclusão, a Manual Pedagógico Ilustrado pode contribuir para o planejamento de atividades gamificadas na alfabetização de todos, em especial, dos alunos com DI de maneira que atenda as NEE de todos e, conseqüentemente, corrobore para práticas pedagógicas docentes mais lúdicas e motivadoras facilitando os processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. **ProInfo: Informática e Formação de Professores**. vol. 2 Série de Estudos Educação a Distância Brasília: MEC/SEED, 2000.
- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, v.29, n.104, p. 747-768, 2008.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSOCIAÇÃO Americana de Psiquiatria. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Arlington, VA.: American Psychiatric Publishing, 2013.
- BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BARRÉRE, E.; VITOR, M.A.; ALMEIDA, M.A. de. Ampliação das Possibilidades de Gamificação no Moodle. **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, n. XXVIII, Juiz de Fora, MG, 2017.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994. p.336.
- BORGES, S. de S.; DURELLI, V. H. S.; REIS, H. M. and Isotani, S. Gamificação Aplicada à Educação: Um Mapeamento Sistemático. **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática Educativa**, n. jul 2013, p.234–243.
- BRASIL, **Lei Federal n.º 9394, de 20.12.96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: sistema de avaliação da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Edição 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Educação Especial: tendências atuais. Brasília: SEED, 1999. Série de Estudos. **Educação a Distância**, v.9, p.59-66.

BRASIL. **Lei 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei 13.146/2015** - Estatuto da Pessoa com deficiência.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Capturado em 19 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em:

<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/09/lei-brasileira-de-inclusao-fortalece-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 02**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CES, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 8 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. v. 2.

BRAZIL, A. L.; BARUQUE, L. B. Gamificação aplicada na graduação em jogos digitais. CBIE, LACLO, 2015, Rio de Janeiro, RJ. **Anais** do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Rio de Janeiro, 2015.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n.3, p.7-25,1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá. bé. bi. bó. bu.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPELLINI, S.A; CIASCA, S.M. **Aplicação da prova de consciência fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura**. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*. 1999, p.11-4.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.

CAPOVILLA, F; SEABRA, A. **Alfabetização: Método Fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2010.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

CARVALHO, R. E. O Direito de Ter Direito. In: Salto para o futuro. **Educação Especial: Tendências atuais/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIASCA, S. M. (Org). **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar.** 3° ed. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2008.

CIASCA, S. M. Avaliação e Manejo Neuropsicológico na dislexia do desenvolvimento. In: Organizadores, Newra Telechea Rotta, Lygia Ohlweiler, Rudimar dos Santos Riesgo. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar/** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CLEMENTI, J. A. **Diretrizes motivacionais para comunidades de prática baseada na gamificação.** 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Engenharia do Conhecimento) — Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: UFSC, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128683/328203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2018.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

COSTA, T. M.; VERDEAUX, M. F. S. Gamificação de materiais didáticos: uma proposta para a aprendizagem significativa da modelagem de problemas físicos. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.11, n. 2, p.60-105, 2016.

D'ANTINO, M.E.F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). **A integração de pessoas com 21 deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, Editora SENAC: 1997, p.97-103.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: Proceedings of the 15th international academic. **MindTrek conference: Envisioning future media environments.** ACM, p.9-15, 2011.

DOMINGUEZ, A; SAENZ-DE-NAVARRETE, J.; DE-MARCOS, L., Fernandez-Sanz, L., Pages, C., Martinez-Herraiz, J. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. **Computers & Education**, v.63, 380-392.

ELLWANGER, C; SANTOS, C. P; MOREIRA, G. J.. As Relações entre Gamificação, Padrões de Interface e Mobilidade no Desenvolvimento de Aplicações Educacionais. **Anais do Xxv Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (sbie 2014)**, [s.l.], p.1-5, 3 nov. 2014. Sociedade Brasileira de Computação - SBC.

FACION, J. R. SILVA, M d. F. M. C. Perspectivas da inclusão escolar e sua

efetivação. In: FACION, José Raimundo (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005, p.181-209.

FARDO, M.L. A gamificação aplicada em Ambientes de Aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação - RENOTE**. V. 11 N° 1, p.1-9, julho, 2013.

FAVERO, E. A. G. **Inclusão da Criança Portadora de Deficiência**. O que é? Educação inclusiva: principal instrumento. 2002. Disponível em: <http://www.iis.com.br/Portdef.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FERREIRA, W. B. **Tornar a Educação Inclusiva**. Osmar Fávero, Timothy Ireland e Débora Barreiros (Orgs.) Brasília:UNESCO, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANÇA, R. M.; REATEGUI, E. B. SMILE-BR: aplicação de conceitos de gamificação em um ambiente de aprendizagem baseado em questionamento. Congresso Brasileiro de Informática na Educação II., 2013, Porto Alegre, RS. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Porto Alegre, RS, 2013.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading**. London: Lawrence Erlbaum, 1985.

GARCIA, A. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Londrina 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p.95-114.

GONÇALVES, L. L.; GIACOMAZZO, G. F.; RORIGEUS, F.; MACAIA, C. B. S. Gamificação na educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. Congresso Brasileiro de Informática na Educação V., 2016, Criciúma, SC. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Criciúma, SC., 2016.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2007.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRASSI, N. B. **A gamificação como recurso estratégico para interatividade**

entre mídias digitais e usuários. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, artes e comunicação. Bauru, 2016.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências:** Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.
HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5 edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhas:** alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 2ª Ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2008. 3ª Ed. Bauru: Boquinhas, 2010.

JARDINI, R. S. R.; GUIMARÃES, V. A.; BAQUETE, A. **A Construção da Alfabetização com Boquinhas,** livro do professor. Bauru: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2014.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction:** game-based methods and strategies for training and education. Nova Iorque, John Wiley & Sons, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012.

KITCHENHAM, B. A. **Procedures for Performing Systematic Reviews.** Tech. Report TR/SE0401, Keele University, 2004. Disponível em:<http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em 14 abril. 2018.

LEE, J. J.; HAMMER, J. **Gamification in Education:** What, How, Why Bother?. 2011.

LEITE, B. S. Gamificando as aulas de química: uma análise prospectiva das propostas de licenciandos em química. **Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS,** Porto Alegre. V. 15 N° 2, dezembro, 2017.

LUCKESI, C.C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. IN: **O diretor articulador do projeto da escola.** Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Ideias nº 15.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: igualdade e diferenças: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. 4 ed. São Paulo: Summus, 2006. Cap1. P 15-29.

MANTOAN, M. T. E; BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: BRASIL. **Atendimento educacional especializado:** deficiência mental. Brasília: SEESP/MEC, 2007, p.13-42.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon –

edições científicas, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINEZ, A. M. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife, Pe: Edições Bagaço, 2006.

MARTINS, C. **Gamificação nas práticas pedagógicas**: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, L.A.R; *et. al.* **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATSUI, E. K; COLOMBO, M. A Geração Videogame e o Futuro no Mundo dos Negócios. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Garça-SP, ano V, n. 8, p. 18, 2007.

MAZZOTTA. M. J. S. **Educação escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1987.

MCGONIGAL, J. **A Realidade em jogo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MEIRELES, I.; MEIRELES E. A casinha feliz: livro de alfabetização. 1990.
MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: Ed UFSCAR, pp.221- 230, 2004.

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MONSANI, D. **Educação de usuários utilizando a gamificação**: pesquisa-ação em uma biblioteca do Instituto Federal Catarinense. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação, Florianópolis, 2016.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

NEWZOO. **Infographic**: the brazilian games market. 2013. Disponível em: <http://www.newzoo.com/infographics/infographic-thebrazilian-games-market/>. Acesso em: 03 março. 2018.

NICO, M.A.N.; GONÇALVES, A.M.S. **Facilitando a Alfabetização** – Multissensorial, Fônica e Articulatória, São Paulo: ABD, 2007.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. Inovação. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Porto, v. 4, n. 1, 1991.

OGAWA, A. N.; KLOCK, A.C.T.; GASPARINI, I. Avaliação da gamificação na área educacional: um mapeamento sistemático. Congresso Brasileiro de Informática na Educação V., 2016, Joinville, SC. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, Joinville, SC, 2016.

OLIVEIRA, J.B.A. **ABC do Alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/ProdutosServicos/Alfabetizacao>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, M. D. M. d. **Educação inclusiva: concepções e práticas na perspectiva de professores**. Brasília: Editora Aplicada, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Assembleia geral das Nações Unidas, 12, 1948,1948.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir. In: GOÉS, M. R.; LAPLANG, A. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PEREIRA, C. C. *et. al.* **Alfabetização: métodos e algumas reflexões**. Caldas Novas: UNICALDAS, 2013.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP. 1984.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2009. 254 f.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Trad. Eric Yamagute. São Paulo: SENAC, 2012. Tradução da primeira edição em inglês: Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill, 2001. E-Proinfo. Ambiente Colaborativo de Aprendizagem: Jogos Digitais e Aprendizagem. Disponível em: e-proinfo.mec.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2018.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, SEESP/MEC, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

ROSSATO, S.M.; CONSTANTINO, E.P. e MELLO, S.A. **O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual**. *Psicol. Estud.* [online]. V.18. N.4,P.737-748, 2013. ISSN 1413-7372.

SANTOS, G. J. F. D. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no Ensino Médio**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SARTORI, Jerônimo. Formação do Professor em Serviço: Prática Pedagógica Ressignificada. In: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sandalo (orgs). **Formação de Professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande, MS: Ed. Ufms, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online]. V. 14, n.40, p. 143-155, 2009. ISS 1809-449X.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SEIXAS, L. D. R.; GOMES, A. S.; FILHO, I. J. M.; RODRIGUES, R. L. Gamificação como estratégia no engajamento de estudantes do ensino fundamental. Congresso Brasileiro de Informática na Educação III., 2014, Recife, PE. **XXV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Recife, PE.2014.

SHELDON, L. **The multiplayer classroom: designing coursework as a game**. Boston, MA: Course Technology, Cengage Learning, 2012.

SILVA, A.S.B., PINHEIRO, L.M., CARDOSO, R.F. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha** – Guia do Mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SILVA, M. A. M. **Interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos no ensino regular**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: Revista Brasileira de Educação. nº 25, Rio de Janeiro jan./abr. 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/30841089/livro---gamification---como-reinventar-empresas-a-partir-de-jogos---mjv-press>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext. Acesso em: 01 fev. 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas), volume V. Visos. Madrid, 1997.

VITALIANO, C.R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores** 2002. 308 f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

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

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

ZORZI, J. L. Dificuldades na leitura e escrita: contribuições da Fonoaudiologia. In: MARCHESAN; I. Q.; BOLAFFI, C. (Orgs) **Tópicos em Fonoaudiologia**. São Paulo: Lovise;1995.

ANEXOS

ANEXO A- PLANO DE AULA 1: THE COLLORS

ANEXO B- PLANO DE AULA 2: THE TEACHER

ANEXO C- PLANO DE AULA 3: THE DOCTORS

ANEXO D- PLANO DE AULA 4:THE FLOWES

ANEXO A - PLANO DE AULA 1- THE COLLORS

IDENTIFICAÇÃO

Curso: Formação de professores: orientações didáticas para gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Grupo: The Collors

Nome: Pink, Blue e Brown

Público- alvo: O plano será elaborado para uma turma de terceiro ano, com inclusão de um deficiente intelectual.

Turma: 3º Ano

PLANO DE AULA

Elementos da gamificação utilizados: Narrativa, desafio, missão, pontuação, times, cooperação, competição, premiação, emoção e vitória.

Conteúdos: Gênero textual: Poema, rimas, versos e estrofes.

Objetivos:

- compreender que a estrutura de alguns poemas são formados por versos e estrofes;
- Identificar o que são versos e estrofes;
- conseguir identificar as rimas presentes no poema.

Procedimentos metodológicos:



- A professora irá inicialmente ler o poema com os alunos, explicando que os poemas são divididos em versos e estrofes.

- Após essa leitura e entendimento da estrutura a professora lançara o desafio à turma.

- Eles serão divididos em 6 grupos de 4.

Desafio 1 – Reorganizando a bagunça

A bailarina deste poema, dançou e dançou e acabou embaralhando todas as estrofes. Sua equipe terá a missão de desvendar as charadas e reorganizar o poema. A equipe que conseguir montar o poema primeiro, ganhará 10 pontos.

1- A primeira estrofe tem uma característica do substantivo feminino.

- 2- A segunda estrofe tem rima com uma parte do corpo.
- 3- A terceira estrofe tem a terceira e a quarta nota musical.
- 4- A quarta estrofe tem uma parte do corpo que sai lágrimas.
- 4- A quinta estrofe tem um movimento em forma de círculo.
- 5- A sexta estrofe tem um elemento que de noite brilha e de dia ilumina.
- 6- A sétima estrofe é igual a primeira.
- 7- E a oitava e última estrofe fala sobre uma atitude que fazemos para repor as energias.

- Depois de montado o poema, as equipes irão colar em um papel craft após a professora passar conferindo a ordem correta e terão um segundo desafio.

Desafio 2 – Olhos de detetive- encontrando rimas

Após ver o poema novamente estruturado, a bailarina percebeu que existem palavras que rimam, ou seja, terminam com o mesmo som. Vocês terão que encontrar o maior número de rimas no poema. A equipe que encontrar a maior quantidade ganha mais 10 pontos. (As crianças terão à disposição materiais como giz de cera, lápis de cor e canetinhas para destacarem as rimas)

Desafio 3- A Corrida das rimas

A bailarina ao ir dormir esqueceu de guardar as rimas e as rimas que foram perdidas no meio do caminho e forme seus pares. A equipe que terminar primeiro ganhará seus últimos 10 pontos. Ao final iremos somar as pontuações e a equipe vencedora ganhará um prêmio.

(A corrida das rimas será organizada da seguinte forma: cada equipe se organizará em filas e no quadro será montado uma coluna com somente um dos pares das rimas, os alunos organizados em fila terão que correr de um em um e encontrar o par da rima que está no quadro e colar, passando a vez para o próximo colega, se por acaso esse amigo errar, o próximo ficará responsável por arrumar a rima, podendo mexer em apenas uma peça, ou o aluno pega uma peça nova ou ele arruma a que está errada, não podendo fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Recursos:

Papel craft, giz de cera, lápis de cor, canetinhas, cola e fita adesiva.

ANEXO B - PLANO DE AULA 2: THE TEACHERS

IDENTIFICAÇÃO:

Curso: Formação de professores: orientações didáticas para gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Grupo: THE TEACHERS

Nome: **GOLD E ORANGE.**

Público- alvo: 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e alunos com deficiência intelectual.

Turma: 1º ano.

Elementos da gamificação utilizados: Narrativa, emoção, times, cooperação, missões, pontuações, premiação, desafio e vitória.

Conteúdos: Relação grafema e fonema.

Objetivos: Identificar o segmento sonoro nas palavras. Reconhecer que as palavras são formadas por menores unidades, entre elas os fonemas.

Procedimentos metodológicos: Inicialmente explicaremos para os alunos que toda palavra é formada por uma unidade menor chamada sílaba, e uma unidade menor ainda chamada fonema fazendo a relação biunívoca. Partindo do princípio que durante as aulas trabalhamos os fonemas, os aprendizes irão se transformar em MESTRES DOS SONS (fazendo alusão ao mestre cuca) e entrarão no mundo das palavras desvendando o mistério por trás da sua composição. A turma será dividida em times de 4 aprendizes (cada time deverá escolher um nome que os representam, ex: animais, frutas, cores, cidades...). Serão estabelecidas algumas missões e pontuações que cada time deverá cumprir para conseguir a premiação final: como prêmio o time ganhará o título de mestre dos sons, avental e chapéu de mestre.

1º MISSÃO: Cada componente deverá trazer de casa uma receita culinária. (4 pontos).

2º MISSÃO: Os aprendizes escolherão uma palavra na receita para formar o menu de palavras. (6 pontos)

Exemplos:

LEVE	RECEITA	MODO
PREPARO	COLOQUE	OVOS

TOMATE	TORTA	CEBOLA
BATA	MINUTOS	FORNO
FARINHA	BATATA	VELOCIDADE

3° MISSÃO: As palavras retiradas das receitas formarão o menu. Por meio de um sorteio secreto cada equipe escolherá 4 palavras e terá por missão estudar a composição dessa palavra para o próximo desafio.

4° MISSÃO: F-O-N-E-M-A-N-D-O. Agora é a hora de você mostrar que sabe tudo sobre a composição das palavras, cada equipe deverá **fonemar** as palavras que seu grupo teve por missão estudar. Deverão fazer o som de cada letra que compõe essa palavra para completar a missão final. **(10 pontos)**.

**AGORA VAMOS SOMAR OS PONTOS E DESCOBRIR QUAL TIME GANHARÁ O
TÍTULO DE MESTRE DOS SONS.**

ANEXO C - PLANO DE AULA 3: THE DOCTORS

IDENTIFICAÇÃO:

Curso: Formação de professores: orientações didáticas para gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Grupo: The Doctors

Nome: Black, Yellow, Grey.

Público-alvo: Alunos do 1 ANO.

Turma: 1 ANO

PLANO DE AULA

Elementos da gamificação utilizados: Alusão com o livro do Mágico de Oz, narrativa, missão, chefes de luta, times, desafio, emoção, cooperação, competição, premiação, vitória e *feedback*.

Conteúdos: relação grafema e fonema. Consciência fonológica

Objetivos: escrever e identificar palavras iniciadas com determinada letra

Procedimentos metodológicos

Fazer fichas coloridas das letras já trabalhadas em classe.

Lançar o desafio: A turma do primeiro ano está lendo o livro do Mágico de Oz, Dorothy conseguiu uma audiência com Oz, para ela voltar para cidade dela junto com seus tios, Oz deu a seguinte missão: eliminar a Bruxa do norte, e ela precisa de nossa ajuda, para deixar a bruxa mais fraca devemos formar o maior número de palavras possíveis com uma determinada letra, quanto mais palavras formar mais fraca ela irá ficar.

Formar times com o nome dos amigos de Dorothy (homem de lata, espantalho, leão covarde e totó) de 4 alunos onde cada grupo irá sortear uma letra, e cada um receberá uma folha de sulfite.

Eles deverão desenhar ou escrever o maior número de palavras possíveis iniciados com a letra sorteada. No tempo determinado pelo professor (20 minutos).

Desenhar um relógio no quadro passando o horário, onde os alunos deverão observar o tempo para concluir o desafio com o maior número de palavras possíveis.

Vence o desafio o grupo que conseguir fazer o maior número de palavras.

Todos os participantes receberão como prêmio um lápis com a ponteira com os personagens da história.

Após o desafio, fazer um banco de palavras com cada letra em uma cartolina, para usar posteriormente na construção de frases e textos.

Recursos

Fichas coloridas com as letras do alfabeto

Sulfite

Lápis

Borracha

Cartolina

Canetinha

ANEXO D - PLANO DE AULA 4: THE FLOWERS

IDENTIFICAÇÃO:

Curso: Formação de professores: orientações didáticas para gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Grupo: The flowers

Nome: Red, Violet, Purple

Público- alvo: alunos do segundo ano com deficiência intelectual.

Turma: 2º ano

PLANO DE AULA

Elementos da gamificação utilizados: Narrativa, desafio, missão, pontuação, *feedback*, cooperação, competição, regra, time, criatividade, premiação, medalhas, emoção e vitória.

Conteúdos: Biografia, gramática.

Objetivos: Identificar o texto biográfico, perceber sua estrutura textual, identificar verbos no passado.

Procedimentos metodológicos

Num primeiro momento, vamos levar a eles o desafio de cumprir a primeira missão, que consiste em trazer cinco nomes de jogadores famosos que já participaram das copas do mundo. Informando eles que a partir de agora vão ter como missão final construir a estrada da vida de um desses cinco, o que for mais votado.

No jogo “o início de tudo” vamos descobrir que caminho um grande jogador famoso percorreu para chegar a copa do mundo, para isso teremos algumas missões que terá pontuações para quem conseguir executá-las com sucesso.

1º missão: pesquisar jogadores

2º missão: pesquisar a vida do jogador escolhido:

Pesquisar a vida do jogador de forma individual. Valerá dez pontos também.

P.s.: só valerá os pontos se todos do time tiverem alguma informação sobre o jogador.

3º missão: exposição das pesquisas realizadas:

Na terceira missão faremos da seguinte forma: dividiremos a turma em times; cada time será responsável em contar algo da vida do jogador que tenha pesquisado, daremos dez minutos para eles fazerem a apresentação, que poderá ser na oralidade apenas ou usando desenho, escrita. Ganha dez pontos a equipe que for mais criativa

na explicação.

4º missão: encontrar todos verbos que estão no passado e presente.

Após a missão 3 vamos construir o texto biográfico da vida do jogador e entregar para cada um deles, após a leitura coletiva com a professora, eles terão a missão de encontrar os verbos que aparecem no texto, todos, e escrever em um cartaz, e apresentar a pontuação da seguinte forma: verbo presente 20 pontos e verbo passado 50 pontos.

Missão Final:

Cada time ganhara um papel craft que terá que construir nele a estrada da vida do jogador, nessa estrada precisa ter as seguintes informações: data de nascimento, local (cidade, estado e país), nome dos pais, se tem irmãos, algo que tenha feito na infância, quando começou jogar profissionalmente, primeiro clube que jogou, ano que participou da copa, que time joga atualmente (caso seja um jogador da atualidade). Essa missão valerá 100 pontos e ganha o time que tiver pontuado mais com medalhas.

Recursos: Craft, papel colorido, imagens (foto do Jogador), texto escrito, vídeobiográfico do jogador, data show, caixa de som.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO INICIAL

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO FINAL: CURSO DE EXTENSÃO

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO FINAL: MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO INICIAL

Bem vindos professores! Para iniciar nosso curso de extensão, preciso de algumas informações para minha pesquisa. Por favor, responda as questões a seguir conforme seus conhecimentos. Sua colaboração é de extrema importância!

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Idade *

3. Formação acadêmica (Especifique a área de estudo: formação docente em nível médio/magistério, graduação em, especialização em, mestrado em e/ou doutorado em). *

4. Tempo de atuação como docente: *

5. Turma em que atua: *

6. Há quanto tempo atua nas turmas de alfabetização? * Marcar apenas uma oval. DE 1 A 3 ANOS DE 4 A 6 ANOS DE 7 A 10 ANOS MAIS DE 11 ANOS

7. Durante o tempo em que atuou como docente, você já teve um aluno com deficiência intelectual incluído? * Sim

Não

8. Atualmente, possui aluno com deficiência intelectual na sala de aula em que você leciona? *

Sim

Não

9. Durante sua formação inicial foi abordado a temática ou conteúdos referentes à inclusão educacional? * Sim Não

10. Durante sua formação continuada já foi abordado a temática ou conteúdos relativos à inclusão educacional? Sim Não

11. Em sua formação continuada, você já participou de alguma atividade de formação que tratasse sobre o atendimento de alunos público-alvo da educação especial nos últimos cinco anos? Comente quais aspectos foram abordados e/ou discutidos. *

12. Qual foi o principal motivo para a efetivação de sua inscrição no curso de extensão "Formação de professores: orientações didáticas para a gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual"? *

13. Quais são as suas principais expectativas com relação ao curso de extensão? *

14. Em sua opinião, o que é inclusão educacional? Qual é a sua percepção referente à inclusão educacional na escola em que você atua? Justifique. *

15. Você encontra desafios para alfabetizar alunos com deficiência intelectual? Se a resposta for afirmativa, descreva os principais desafios encontrados em sua prática pedagógica. *

16. 15- Se você possui aluno com deficiência intelectual em sua sala de aula, responda: quais estratégias de ensino você utiliza no processo de alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual? *

17. 16- Você já ouviu falar sobre gamificação? Acredita ter conhecimentos sobre esta técnica? Justifique. *

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL: CURSO DE EXTENSÃO

Questionário final: Curso de extensão

Olá professores! Chegamos à reta final do nosso curso de extensão. Missão cumprida! Conto com sua colaboração respondendo as questões a seguir. Desde já agradeço sua participação.

*Obrigatório

1. Em sua avaliação, o curso de extensão "Formação de professores: orientações didáticas para a gamificação de atividades pedagógicas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual" atendeu suas expectativas? * Marcar apenas uma oval. Sim, atendeu minhas expectativas Atendeu minhas expectativas de forma parcial Não atendeu as minhas expectativa Outro:

2. Diante do conhecimento que você possui sobre gamificação, o curso favoreceu sua aprendizagem sobre este tema? * Marcar apenas uma oval. Sim Não Parcialmente Outro:

3. Como você avalia a participação e o interesse dos participantes do curso de extensão? * Marcar apenas uma oval. Participaram ativamente. Participaram regularmente. Não houve interesse.

4. Quanto ao uso da metodologia utilizada para aplicação do curso de extensão. * Marcar apenas uma oval. Muito inapropriado. Inapropriado. Mais ou menos Apropriado Muito apropriado.

5. Até que ponto você ficou satisfeito quanto sua participação no curso de extensão? * Marcar apenas uma oval. Muito satisfeito. Insatisfeito. Indiferente. Satisfeito. Muito satisfeito.

6. Como você avalia sua compreensão dos conteúdos apresentados no curso? * Marcar apenas uma oval. Aprendi o conteúdo e não ficaram dúvidas. Aprendi o conteúdo mas ficaram dúvidas. Aprendi parcialmente.

7. Em sua avaliação, qual a principal contribuição do curso para sua formação continuada? *

8. Considerando o que foi abordado no curso, qual (is) sugestão (es) você faria para o aprimoramento deste curso de extensão?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL: MANUAL PEDAGÓGICO ILUSTRADO

Questionário final: Manual Pedagógico Ilustrado

As questões a seguir consistem em uma avaliação do Manual Pedagógico Ilustrado utilizado no curso de extensão "FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A GAMIFICAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL". Sua colaboração é de extrema importância para aprimorarmos nossa proposta! Desde já agradecemos. *Obrigatório

1. Em sua avaliação, o Manual Pedagógico Ilustrado apresentou adequadamente os termos de gamificação aplicadas no ensino? * Marcar apenas uma oval. Sim, foram apresentadas de forma adequada. Não foram apresentadas de forma adequada. Parcialmente.
2. Como você avalia sua percepção em relação ao manual pedagógico ilustrado? * Marcar apenas uma oval. Muito insatisfatório Insatisfatório Indiferente Satisfeito Muito satisfeito
3. Quanto ao uso das imagens, gráficos, capa do manual pedagógico ilustrado e a apresentação gráfica das atividades. * Marcar apenas uma oval. Muito inapropriado Inapropriado Mais ou menos Apropriado Muito apropriado.
4. Quanto à clareza e precisão das informações contidas no manual pedagógico ilustrado. * Marcar apenas uma oval. Não foram nada claras e precisas Não foram muito claras e precisas Mais ou menos Informações claras e precisas Informações muito claras e precisas.
5. Quanto à estrutura e organização do manual pedagógico ilustrado (disposição de conteúdos). * Marcar apenas uma oval. Muito insatisfatório Insatisfatório Indiferente Satisfatório Muito satisfatório
6. Como você avalia a compreensão do conteúdo apresentado no manual? Marcar apenas uma oval. Compreendi o conteúdo e não ficaram dúvidas Compreendi o conteúdo mas ficaram dúvidas Compreendi parcialmente Ainda não compreendi como utilizar a gamificação aplicada no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.
7. Em relação às atividades gamificadas apresentadas no manual pedagógico ilustrado, qual é a sua avaliação? * Marcar apenas uma oval. Ótimas Muito boas Boas Ruins.
8. Os conteúdos das atividades gamificadas são claros? * Marcar apenas uma oval. Sim Não Parcialmente.
9. Quanto a organização didática das atividades pedagógicas desenvolvidas no manual (conteúdo, objetivo, recursos e metodologia)? * Marcar apenas uma oval. Ótimo Muito bom Bom Ruim
10. Quanto à apresentação estrutural das atividades por meio das (missões, fonte, imagem, estrutura)? * Marcar apenas uma oval. Ótimo Muito bom Bom Ruim
11. Quanto ao número de atividades apresentadas? * Marcar apenas uma oval. Suficiente Insuficiente.
12. Quanto aos elementos de gamificação aplicados nas atividades para alfabetização de alunos com deficiência intelectual do manual pedagógico ilustrado? * Marcar apenas uma oval. Muito inapropriados Inapropriados Mais ou menos Apropriados Muito apropriados.
13. Quanto aos recursos utilizados visando atender alunos com deficiência intelectual (materiais manipuláveis, espelhos, blocos de E.V.A, figuras)? * Marcar apenas uma oval. Muito inapropriados Inapropriados Mais ou menos Apropriados Muito apropriados.
14. Quanto ao método de alfabetização na abordagem fônica utilizado? * Marcar apenas uma oval. Muito inapropriado Inapropriado Mais ou menos Apropriado Muito apropriado

15. O manual pedagógico ilustrado, oferece subsídios para elaboração de atividades pedagógicas gamificadas? * Marcar apenas uma oval.

Sim é possível aplicar a gamificação nas atividades de alfabetização para todos os alunos, em especial aqueles com deficiência intelectual

Sim, parcialmente

Não é possível gamificar as atividades de alfabetização em minha prática pedagógica

Outros

16- Em sua avaliação, o que poderia ser retirado, acrescentado e/ou aprimorado no manual pedagógico ilustrado? Comente. *

17. A partir da aplicação do manual, qual a sua percepção quanto à aplicação das atividades gamificadas em sala de aula? Você acha possível ser aplicado? Qual seria a possível reação dos estudantes? *