

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Luiza Konzen Rodeski

**FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL NA ALFABETIZAÇÃO:  
CRIAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO**

Porto Alegre

2019/2

Luiza Konzen Rodeski

**FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL NA ALFABETIZAÇÃO:  
CRIAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Porto Alegre

2019/2

Luiza Konzen Rodeski

**FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL NA ALFABETIZAÇÃO:  
CRIAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Aprovada em: 18 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Patrícia Camini - FACED/UFRGS (Orientadora)

---

Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes - FACED/UFRGS

---

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes - FACED/UFRGS

## RESUMO

Este trabalho partiu do seguinte problema de pesquisa: como propor a aprendizagem da fluência em leitura oral para crianças de forma lúdica? A partir desse problema, foi criado o jogo de tabuleiro denominado “Fluente”, com o objetivo de desenvolver as habilidades de velocidade e precisão de fluência em leitura oral, na alfabetização inicial de crianças. A pesquisa apresenta o processo de construção desse jogo, que ocorreu em oito etapas: 1) elaboração do problema e objetivo de pesquisa, revisão bibliográfica, seleção de referencial teórico; 2) elaboração do primeiro protótipo do jogo; 3) playtest 1; 4) elaboração do segundo protótipo do jogo; 5) playtest 2; 6) elaboração da versão final do jogo; 7) playtest 3; 8) análise teórica do processo de criação do jogo. Os playtests foram realizados com 6 alunos de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, selecionados a partir de sua participação em ações do Programa de Extensão LÁPIS - Laboratório de criação em alfabetização e heterogeneidades. A pesquisa mobiliza dois campos teóricos: o primeiro se refere ao ensino e aprendizagem inicial da leitura, representados por autores como Cafiero (2010), Sánchez Miguel; García Pérez; Rosales Pardo (2012), Morais (2013), Soares (2016) e Basso *et al* (2018); o segundo se refere aos estudos sobre jogos na educação e *design* de jogos, representados por Alves (2015), Busarello (2016), La Carreta (2018), Boller e Kapp (2018) e Santaella, Nesteriuk e Fava (2018). As evidências mapeadas permitiram inferir que o jogo proposto tornou o investimento das crianças na aprendizagem da fluência em leitura oral uma atividade com caráter lúdico e desafiador ao ponto de manter o constante o nível de engajamento ao longo das partidas. Durante as partidas, o jogo foi capaz de ativar autorregulação da performance da fluência em leitura oral por parte dos jogadores. Os resultados da pesquisa também apontam para a importância das etapas de prototipagem e playtest antes da elaboração da versão final, de modo a ajustar a mecânica e os elementos do jogo ao objetivo estipulado. A pesquisa contribuiu para produzir conhecimento que possa agregar ao repertório de professores alfabetizadores, ao apontar saberes necessários para a elaboração de um jogo de tabuleiro com a finalidade de mediar o processo de aprendizagem da fluência em leitura oral.

**Palavras-chave:** Jogos de tabuleiro. Fluência. Leitura. Alfabetização. Ensino Fundamental.

RODESKI, Luiza Konzen. **Fluência em leitura oral na alfabetização:** criação de um jogo de tabuleiro. Porto Alegre, 2019. 75 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de cordas de Hollis Scarborough (2001).....	13
Figura 2 – Comparação entre jogos digitais e jogos de mesa.....	24
Figura 3 – Protótipo 1.....	36
Figura 4 – 1º exemplo da carta “Desafio” com foco na velocidade de leitura.....	37
Figura 5 – 2º exemplo da carta “Desafio” com foco na velocidade de leitura.....	38
Figura 6 – Exemplo da carta “Você sabia?” com foco na velocidade de leitura.....	38
Figura 7 – Missão do jogo.....	41
Figura 8 – Protótipo 2 .....	42
Figura 9 – Versão final do jogo Fluente.....	47
Figura 10 – Posicionamento das cartas em relação ao tabuleiro durante o jogo.....	47

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas de criação do jogo de tabuleiro.....	31
Quadro 2 - Identificação dos jogadores.....	32
Quadro 3 - Palavras da categoria de cartas “Olho Vivo” .....	46

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: SITUANDO A PESQUISA</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>LEITURA: APORTES TEÓRICOS</b>	<b>12</b>
2.1	LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS COGNITIVA E SOCIAL	12
2.1.1	<b>Reconhecimento de palavras</b>	14
2.1.2	<b>Compreensão da linguagem</b>	17
2.2	FLUÊNCIA: O FOCO DA PESQUISA	19
<b>3</b>	<b>JOGOS DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO: PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>27</b>
4.1	DA GAMIFICAÇÃO AO JOGO DE TABULEIRO: REVISÃO NO PERCURSO DA PESQUISA	29
4.2	ETAPAS DA PESQUISA	31
4.3	SUJEITOS PARTICIPANTES DO PLAYTEST NA ESCOLA	31
4.4	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	33
<b>5</b>	<b>FLUENTE: PASSO A PASSO</b>	<b>35</b>
5.1	PRIMEIRO PROTÓTIPO E PLAYTEST	35
5.2	SEGUNDO PROTÓTIPO E PLAYTEST	40
5.3	VERSÃO FINAL DO JOGO E ÚLTIMO PLAYTEST	45
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>55</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>58</b>
	APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO	61
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	64

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DA CRIANÇA	67
APÊNDICE D - VERSÃO FINAL DO TABULEIRO	70
APÊNDICE E - FRENTE E VERSO DAS CARTAS “OLHO VIVO” (PRECISÃO)	71
APÊNDICE F - FRENTE E VERSO DAS CARTAS “DESAFIO” (VELOCIDADE)	72
APÊNDICE G - FRENTE E VERSO DAS CARTAS “LIXEIRA”	73
APÊNDICE H - REGRAS DO JOGO “FLUENTE”	74



## 1 INTRODUÇÃO: SITUANDO A PESQUISA

Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, optei por aprofundar estudos das áreas e dos conteúdos que, para mim, eram mais desafiantes, que inquietavam e obrigavam a sair da zona de conforto em busca de respostas. A partir disso, a trajetória acadêmica permitiu minha identificação com a área da alfabetização e suscitou muitos outros questionamentos, à medida em que eu ia encontrando respostas provisórias.

Durante o último ano de graduação, fui bolsista no Programa de Extensão LÁPIS - Laboratório de Criação em Alfabetização e Heterogeneidades<sup>1</sup>, o qual contribuiu significativamente em minhas escolhas de pesquisa, pois ampliou meu repertório de possibilidades para pensar a docência, as aprendizagens e o engajamento dos alunos na alfabetização.

Na condição de bolsista, também participei como organizadora do curso de extensão “Jogos de tabuleiro para desenvolvimento da consciência fonológica”<sup>2</sup>, o qual me permitiu pensar ainda mais as potencialidades dos jogos de tabuleiro para o desenvolvimento da cultura lúdica docente, da aprendizagem do raciocínio estratégico e da reflexão linguística sobre as unidades sublexicais<sup>3</sup> em uma perspectiva não associacionista.

Optei pelo foco no ensino da leitura ao perceber, ao longo de meu estágio de docência, em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, que muitas crianças passam dois anos na escolarização obrigatória sem aprender o básico para ler com autonomia. A partir dessa experiência e de minha atuação como bolsista, decidi mudar o foco do projeto desenvolvido no Trabalho de Conclusão I, em 2018/2, da ortografia para a fluência em leitura oral.

Busquei dados que ampliassem as reflexões sobre as dificuldades percebidas no estágio de docência; debrucei-me, então, sobre os resultados da segunda edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2016. Essa avaliação em larga escala possibilita o monitoramento da meta 5 do Plano

---

<sup>1</sup>O programa é coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Camini, orientadora desta pesquisa.

<sup>2</sup>No final curso, ao avaliarmos o engajamento das professoras alfabetizadoras, a qualidade dos jogos de tabuleiro criados por elas e o grande número de solicitações de inscrição, foi possível constatar a relevância e a potencialidade do tema para a comunidade acadêmica. O curso foi realizado em novembro de 2019.

<sup>3</sup>As unidades linguísticas sublexicais são sílabas, rimas e fonemas.

Nacional de Educação (PNE), a qual estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano em 2024, e é realizada com o objetivo de avaliar o nível de proficiência em escrita, leitura e matemática das crianças ao final do ciclo de alfabetização. Ao analisar os resultados de proficiência em leitura da ANA em 2016<sup>4</sup>, é possível verificar 4 níveis, sendo que 21,7% das crianças estavam no nível 1, 33% no nível 2, 32,3% no nível 3 e somente 13% no nível 4. Considerando que os níveis 3 e 4 são considerados como aprendizagens adequados, menos de 50% das crianças brasileiras atingem essa meta ao final do ciclo de alfabetização.

Como exemplo de habilidades requeridas pela avaliação, os alunos classificados no nível 1 são capazes de: “Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas” (BRASIL, 2015, p. 40). Já no nível 2, os estudantes são capazes de: “Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em texto de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto” (id.; ibid.). Considerando que essas crianças já passaram por três anos de escolaridade obrigatória e que, ao total, 45,3% das crianças ainda se encontram em níveis bastante iniciais da leitura, percebo a urgência de, no âmbito pedagógico, repensar as práticas de ensino da leitura que estão gerando esses resultados.

A partir do que foi exposto, a presente pesquisa tem como objetivo planejar, construir e validar um jogo de tabuleiro para aprendizagem da fluência em leitura oral por crianças. Esse objetivo foi elaborado tendo em vista o seguinte problema de pesquisa: como propor a aprendizagem da fluência em leitura oral para crianças de forma lúdica?

Esse problema se justifica porque a fluência em leitura envolve as habilidades de velocidade, precisão e prosódia (ritmo e entonação, principalmente). Nas escolas, é comum perceber que a velocidade na leitura é resumida à prática de solicitar ao aluno que leia mais. Pesquisando na internet sobre práticas compartilhadas entre professoras, são raros os achados para desenvolvimento da fluência, sendo que a discussão aparece mais frequentemente uma perspectiva

---

<sup>4</sup> Tendo em vista que 2016 foi o último ano dessa avaliação, esses são os últimos resultados públicos. Eles foram retirados do site “Observatório do PNE”, o qual se caracteriza como uma plataforma de monitoramento do cumprimento das metas presentes no PNE vigente. Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/5-alfabetizacao/indicadores>

clínica, quando os alunos já são encaminhados para atendimento por psicopedagogas e fonoaudiólogas.

Pesquisando no documento da Base Nacional Comum Curricular, as referências também não têm volume. São apenas duas menções às habilidades de fluência. Para desenvolvimento entre 1º e 2º anos, há a seguinte habilidade prevista: “(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização” (BRASIL, 2017, p. 97). E, para desenvolvimento entre 3º e 5º anos, encontra-se a seguinte habilidade: “(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado” (id.; ibid., p.111).

Nesse sentido, espero que este trabalho contribua para pensar outras formas pedagógicas de enfrentar a necessidade de desenvolvimento principalmente da velocidade da leitura, sem recorrer a treinamentos repetitivos e com potencial de afastar os alunos do hábito de ler. Por esse motivo, nesta pesquisa, o jogo de tabuleiro surge como uma possibilidade de promover o desenvolvimento da fluência leitora ao mesmo tempo em que a ludicidade, inerente aos jogos, é contemplada.

Ainda que seja possível perceber que o uso de jogos digitais pelas crianças tenha crescido consideravelmente nos últimos anos, é possível perceber, também, que a interação face-a-face, a organização em grupos e a materialidade presentes no jogo de tabuleiro continuam ultrapassando gerações e ganhando o seu espaço nas redes de entretenimento. Um indicativo disso é a abertura, no início de 2019, da primeira franquia no Brasil da conhecida rede internacional de jogos Lends Club - Tabuleiria<sup>5</sup>, a qual se configura como uma cafeteria que dispõe diversos jogos de tabuleiro para que o jogador possa jogar por um dia ou pagar para fazer uma assinatura de um mês. Atualmente, a Lends Club tem quatro franquias no Brasil, o que é indicativo de que o mercado na área de jogos de mesa segue aquecido.

Lopes (2013, p.6) aponta que os jogos de tabuleiro são artefatos da cultura que acompanham a humanidade desde as civilizações mais antigas e aponta a relevância deles por simularem diversas interações sociais dentro de um contexto

---

<sup>5</sup>A reportagem que anuncia a expansão da Lends Club - Tabuleiria no Brasil está disponível no seguinte link: <https://moneytimes.com.br/netflix-dos-jogos-de-tabuleiro-traz-primeira-rede-de-franquias-do-nicho-ao-brasil/> Acesso em: dez. 2019.

de entretenimento. A perpetuação desse artefato ao longo da história e as inovações que foram sendo incorporadas, principalmente com a evolução tecnológica, indicam o caráter atemporal dos jogos de tabuleiro.

Fechando esta introdução, apresento a estrutura do trabalho: após este capítulo introdutório, o segundo capítulo, “Leitura: aportes teóricos”, visa à explicitação das habilidades de leitura que um leitor iniciante precisa dominar e focaliza a fluência como habilidade central para a construção do jogo. O terceiro capítulo, “Jogos de tabuleiro na educação”, tem por objetivo afirmar, relacionando diferentes aportes teóricos, a potencialidade desse recurso nas demandas escolares para promover aprendizagens de forma motivadora. O capítulo “Construção de um jogo de tabuleiro: percurso metodológico” apresenta as etapas e escolhas metodológicas da pesquisa. Em “Fluente: passo a passo”, apresento o processo de criação do jogo de tabuleiro, as mudanças ocorridas a partir dos testes e a versão final. Por fim, apresento as considerações finais desta pesquisa.

## 2 LEITURA: APORTES TEÓRICOS

O presente capítulo tem como objetivo, primeiramente, fundamentar a concepção de leitura que embasa esta pesquisa, bem como caracterizar as diferentes habilidades requeridas para a formação de um leitor proficiente. Oportunamente, dirige-se o foco do estudo para as habilidades que compõem a fluência leitora. Para esse fim, a fundamentação teórica é composta, principalmente, pelo diálogo com autores como Cafiero (2010), Sánchez Miguel; García Pérez; Rosales Pardo (2012), Morais (2013), Soares (2016), Basso *et al* (2018), Colomer e Camps (2011), Morais (2019), contando também com a leitura do caderno da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

### 2.1 LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS COGNITIVA E SOCIAL

Com o objetivo de tornar evidente as diversas habilidades leitoras, suponho que seja necessário, em um primeiro instante, apresentar a divisão entre dois subgrupos de habilidades necessárias à leitura que irá permear a organização desta seção. A divisão se torna necessária a partir da compreensão de que há habilidades mais iniciais do processo de aprendizagem da leitura que são necessárias para que o leitor possa desenvolver outras habilidades mais complexas.

Sánchez Miguel; García Pérez; Rosales Pardo (2012, p. 65) afirmam essa divisão ao definir que: 1) o primeiro subgrupo se refere às competências necessárias para reconhecer as palavras escritas com precisão e rapidez<sup>6</sup>; e 2) o segundo subgrupo abarca as competências necessárias para a compreensão do discurso. Aliado a essa perspectiva cognitiva da leitura de Sánchez Miguel; García Pérez; Rosales Pardo (2012), o recente caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) apresenta o modelo de cordas (figura 1) de Hollis Scarborough (2001), a fim de organizar a conceitualização das habilidades leitoras e ilustrar a interação entre os dois subgrupos.

---

<sup>6</sup>Comumente referido como mecânica leitora.

Figura 1 – Modelo de cordas de Hollis Scarborough (2001)



Fonte: PNA (BRASIL, 2019, p. 29)

A partir dessas considerações e da figura 1, esta seção passa a apresentar os seguintes conceitos: em um primeiro momento, irei deter-me na fundamentação teórica das habilidades presentes no subgrupo denominado reconhecimento de palavras (consciência fonológica, decodificação e reconhecimento automático) e, posteriormente, no subgrupo compreensão da linguagem (conhecimento prévio, vocabulário, estruturas da língua, verbal e conhecimentos de letramento<sup>7</sup>).

Considero válido ressaltar que essa divisão não tem o objetivo de apartar os processos de aprendizagem de leitura e compreendê-los de forma isolada. A divisão se faz necessária para que as habilidades possam ser conceituadas de forma mais efetiva a partir de características comuns, porém, sem desconsiderar o fato de que se desenvolvem em um processo interativo. Penso que a figura 1

<sup>7</sup>Embora a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) prefira o termo “literacia”, opto neste trabalho pelo uso do termo “letramento”, devido ao esforço de sua construção histórica por diversas pesquisadoras do contexto brasileiro, do campo da Educação e da Língua Portuguesa. No entanto, cabe o destaque de que a PNA compreende o termo de modo mais restrito do que o conceito de letramento, como defende Clécio Bunzen (2019), da UFPE. A PNA se afina com o posicionamento de autores como José Morais (2013, p. 4), que defende o seguinte: “O termo ‘literacia’, importado da literatura anglo-saxônica (literacy), é utilizado neste livro por ter um sentido mais preciso e se prestar menos à exploração ideológica do que o termo ‘letramento’”.

garante essa compreensão à medida em que apresenta os dois subgrupos (vistos como *duas cordas*) entrelaçando-se enquanto avançam.

Soares (2016, p. 351) contribui para pensar essa interação ao atribuir: à faceta linguística do aprendizado da língua escrita as habilidades necessárias para o reconhecimento de palavras; à faceta interativa, as habilidades necessárias para a compreensão; e à faceta sociocultural, os usos sociais e culturais que envolvem a língua escrita. A partir desses conceitos, a autora afirma que: “[...] as facetas linguísticas e interativa desenvolvem-se de forma independente, mas, simultaneamente, vão-se entrelaçando, até que, tornando-se automático e fluente o reconhecimento de palavras, entrelaçam-se definitivamente” (id.; *ibid.*).

### **2.1.1 Reconhecimento de palavras**

Nesta seção, apresento as três habilidades que compõem o reconhecimento de palavras: consciência fonológica, decodificação e reconhecimento automático de palavras.

Iniciando pela conceito de consciência fonológica, cabe esclarecer que diversos autores ao longo do tempo o conceituaram a partir das suas perspectivas teóricas e, ainda hoje, há divergências que evidenciam as diferentes conclusões a esse respeito. Nesta pesquisa, seleciono a definição de Artur Morais (2019, p. 50), o qual conceitua “consciência fonológica como uma *constelação* de habilidades (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995) com graus de dificuldade variados e distintos momentos de aparição, à medida que as crianças avançam no seu aprendizado do sistema de escrita alfabética”. O autor também cita que há diversas habilidades envolvidas na consciência fonológica, que se diferenciam quanto à unidade sonora da palavra (fonema, sílaba, rima), à posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra (início, meio e fim) e à operação cognitiva que o indivíduo realiza sobre aquelas unidades sonoras (MORAIS, 2019).

Alves (2012, p. 32) complementa que a consciência fonológica se caracteriza como uma “grande gama de habilidades que, justamente, por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança”. Considerando como um conjunto de habilidades de diferentes graus de complexidade, a consciência fonológica divide-

se em três níveis: consciência das unidades intrassilábicas (rimas e aliterações), consciência silábica e consciência fonêmica. Todas essas habilidades também podem ser chamadas de “habilidades metafonológicas”, no plural, a fim de demarcar o caráter multidimensional inerente à consciência fonológica.

Conforme Alves (2012), a consciência das unidades intrassilábicas compreende habilidades de reconhecimento e produção de rimas e aliterações. Já a consciência silábica trata da “habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 104). Habilidades como contar, segmentar, adicionar, substituir e comparar as sílabas das palavras constituem importantes capacidades para compreender a consciência silábica.

A consciência das unidades intrassilábicas e a consciência silábica constituem-se como habilidades que operam sobretudo com a oralidade e são fundamentais para levar a criança, em primeiro lugar, a “[...] voltar a atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico e, em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala” (SOARES, 2016, p. 173). Com isso, há condições necessárias para que a criança possa compreender a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala e começar a fonetizar a escrita.

Sendo o mais complexo nível da consciência fonológica, a consciência fonêmica caracteriza-se como etapa fundamental para a compreensão das relações grafema-fonema, à medida que direciona o foco do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema. Segundo Soares (2016, p. 207):

Os fonemas são [...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva a compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

A partir disso, infere-se que, diferente dos outros dois níveis, a consciência fonêmica precisa necessariamente da escrita para tornar evidente que um mesmo fonema pode aparecer em diferentes palavras. Somente a oralidade não dá conta das exigências cognitivas dessa habilidade metafonológica, tendo em vista que são as letras que materializam os fonemas da língua. Assim, tamanha complexidade para um aprendiz da língua escrita não permite que a consciência fonêmica seja o



ponto de partida para alfabetizar (SOARES, 2016).

O processo de aprendizagem do princípio alfabético e das correspondências grafema-fonema advindas das habilidades metafonológicas, segundo Soares (2016, p. 226), avança na direção da leitura à medida que, para ler, torna-se necessário partir dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra.

A partir do momento em que o leitor iniciante consegue acessar a correspondência grafema-fonema das palavras, isto é, consegue identificar os sons que as letras de uma palavra notam e juntá-los, a decodificação surge como uma nova etapa do processo de aprendizagem da leitura: “A decodificação envolve o uso do conhecimento das relações grafema-fonema para identificar o som correspondente a cada letra, aglutinando-os em pronúncias que formam palavras reconhecíveis” (EHRI, 2013, p. 51).

Nesse momento, o esforço cognitivo do aprendiz estará canalizado na identificação das correspondências grafema-fonema e, considerando o fato de que no português a mesma letra pode representar diferentes fonemas, esse processo se torna ainda mais complexo para o leitor iniciante. Conforme Spinillo (2013, p. 139), “[...] a decodificação ocorre no âmbito da palavra, implicando no seu reconhecimento enquanto unidade de significado e, a compreensão, por sua vez, assume um caráter mais amplo, estendendo-se ao texto como um todo”.

Assim, ainda que a criança consiga acessar o significado de determinada palavra apenas decodificando, isso não evidencia que automaticamente ela conseguirá compreender o que está lendo, pois antes disso se faz necessário um avanço da decodificação para o reconhecimento automático de palavras. À medida que o leitor iniciante consegue decodificar com precisão, as palavras passam a ser arquivadas em seu léxico ortográfico, permitindo assim, uma leitura global e fluente das palavras. Com a prática da leitura decodificadora, o aprendiz passa a acessar na sua memória a pronúncia e o significado da palavra quando a visualiza: “A palavra é lida imediatamente como uma unidade inteira” (EHRI, 2013, p. 52).

A automatização do processo de decodificação se torna condição para que o aprendiz possa avançar para habilidades leitoras mais complexas. Cafiero (2010, p. 98) argumenta que: “[...] quando a decodificação se processa de modo fragmentado (leitura de letra por letra, ou de sílaba por sílaba, ou de palavra por

palavra), o aluno não consegue saber o que leu, sua memória de trabalho fica cheia, saturada”. Logo, acrescento que o significado do texto se perde, pois ele não consegue despender recursos cognitivos para compreender o texto de maneira mais ampla, evidenciando a necessidade de desenvolver a fluência leitora.

### **2.1.2 Compreensão da linguagem**

Nesta seção, descrevo as cinco habilidades que compõem a compreensão de linguagem: conhecimentos prévios, vocabulário, estruturas da língua, raciocínio verbal e conhecimentos de letramento. É importante demarcar que a concepção que embasa a necessidade de tais habilidades se fundamenta no princípio de que o leitor age ativamente sobre o texto para construir significados.

Conceber o leitor como sujeito ativo que compreende o texto a partir das suas próprias estruturas conceituais, permite estabelecer uma relação interativa entre o leitor e os significados do texto, pois esses não se encontram fechados no texto, mas passam pela interpretação do leitor. Logo, conforme Colomer e Camps (2011, p. 31):

A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

A partir dessa perspectiva interativa de leitura, evidencia-se a importância dos conhecimentos prévios do leitor para que haja compreensão do texto, pois “[...] o leitor compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo” (CAFIERO, 2010, p. 86). Baseado nos conhecimentos que possui acerca do conteúdo do texto, elabora hipóteses que vão sendo confirmadas ou não ao longo da leitura. A partir disso, é válido reiterar que, ainda que a decodificação seja fundamental como habilidade leitora, ler não é somente decodificar de maneira correta, mas sim, agir mentalmente sobre o texto a fim de alcançar compreensão.

O domínio de um amplo vocabulário constitui-se como habilidade necessária e pode ser relacionada com os conhecimentos prévios, tendo em vista que, se o

leitor se depara com muitas palavras que não consegue atribuir significado a partir dos seus conhecimentos prévios, a compreensão restará prejudicada. Para a PNA (BRASIL, 2019, p. 34): “Um amplo vocabulário, aliado à capacidade de reconhecer automaticamente palavras, é a base para uma boa compreensão de textos”.

A próxima habilidade necessária à compreensão se refere ao conhecimento do funcionamento das estruturas da língua, principalmente do que diz respeito aos aspectos sintáticos. Conforme Piccoli e Camini (2012, p. 117), “[...] a consciência sintática se refere à habilidade cognitiva de manipulação da estrutura interna das frases. Inclui reconhecer que as palavras podem ser alteradas, trocadas de lugar e, dessa forma, alterar os significados das sentenças”. Para que a criança consiga focalizar na leitura os aspectos sintáticos citados, é necessário que ela já tenha automatizado o processo de decodificação para, assim, conseguir refletir sobre o significado que as palavras possuem ao se relacionarem dentro de uma sentença.

Dentre as habilidades de raciocínio verbal, a inferência apresenta papel de destaque para o desenvolvimento de bons leitores (SPINILLO, 2013). Conforme citado anteriormente, a partir dos conhecimentos prévios, o leitor formula hipóteses que são confirmadas ou não ao decorrer da leitura, realizando assim, um processo fundamental para que haja uma compreensão adequada. Contudo, nem todas as informações estarão necessariamente explícitas no texto, pois o autor pode partir do princípio de que o leitor já as possui, o que mobiliza o leitor a utilizar os seus conhecimentos prévios para complementar as lacunas de compreensão que o texto deixa. Nesse sentido, o leitor realiza um processo inferencial para dar sentido ao que foi lido.

Por fim, os conhecimentos de ordem do letramento estão relacionados com os contextos e usos sociais da língua escrita. Para Soares (2001, p. 47), “[...] letramento consiste condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Isto é, faz uso da escrita em situações reais e atribui valores e funções a elas a partir do seu contexto sociocultural. Esse processo tem início quando a criança, desde muito pequena, começa a conviver e perceber sentidos nas diversas manifestações escritas em sociedade, tais como placas, embalagens, livros, percebendo a escrita como veículo de interação entre as pessoas e de compreensão de mensagens, mesmo que ainda não consiga ler com autonomia.

Mais recentemente, Soares (2016) conceituou letramento a partir da definição de três facetas que compõem a aprendizagem inicial da língua escrita: a primeira é a faceta linguística, responsável pela compreensão do sistema de escrita alfabética; a segunda é a faceta interativa e a terceira, a faceta sociocultural, sendo que essas duas últimas são denominadas como letramento pela autora, considerando que elas focalizam as interações que são realizadas a partir da língua escrita em diferentes contextos sociais. A partir dessas três facetas, a autora afirma a importância de cada uma delas na alfabetização inicial, tendo em vista as suas particularidades igualmente importantes dentro do processo amplo de alfabetização.

## 2.2 FLUÊNCIA: O FOCO DA PESQUISA

Essa subseção tem o propósito de conceituar três habilidades que constituem a fluência leitora, considerando que o objetivo do jogo confeccionado visa o desenvolvimento de duas delas. Conforme citado na subseção anterior, para que o leitor iniciante possa compreender o que está lendo é necessário que ele avance da decodificação para o reconhecimento automático de palavras.

Nesse processo de avanço, a habilidade de fluência surge como necessária de ser pensada intencionalmente nas práticas pedagógicas que visam ensino da leitura. De maneira geral, a partir da definição do Glossário CEALE<sup>8</sup>:

A fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente (RIBEIRO, 2014, s/p).

A definição citada aponta a importância, além das competências do leitor, dos aspectos presentes na composição do texto para facilitar ou não uma leitura fluente, tendo em vista que há textos que possuem menos obstáculos à leitura do que outros. No entanto, aqui serão abordadas com mais detalhes as habilidades

---

<sup>8</sup> Glossário online disponibilizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>

que dizem respeito às competências do leitor.

A primeira habilidade é a prosódia, a qual pode ser conhecida como a capacidade de ler um texto respeitando a pontuação, com expressão e entonação adequadas (KUHNS *et al.*, 2010 *apud* BASSO *et al.*, 2018, p. 21). Implica na habilidade do leitor iniciante em conseguir ler textos sinalizando dúvida, surpresa, certeza ou término de uma frase por meio da modulação da sua voz. Em resumo, a prosódia se refere às variações melódicas que devem ser empregadas na leitura em voz alta (MORAIS, 2013).

A segunda habilidade é a precisão, “[...] a qual diz respeito à capacidade de reconhecer as palavras corretamente, ou seja, de realizar de maneira adequada a decodificação grafema-fonema” (BASSO *et al.*, 2018, p. 21). Se não há uma decodificação correta, a fluência se torna comprometida e o acesso ao significado do texto, inacessível. O uso de pseudopalavras ou de palavras não recorrentes para as crianças exige que elas coloquem o seu foco em uma sílaba de cada vez para realizar a leitura de modo correto, exercitando assim, a habilidade de precisão da fluência.

A terceira e última habilidade refere-se ao processo de desenvolvimento da automatização da leitura, sendo a velocidade o aspecto principal para o avanço desse processo, a partir do momento em que o leitor já consegue decodificar. Moraes (2013) demarca duas razões para a importância de identificar as palavras rapidamente: aprendizagem contínua do léxico ortográfico e ocupação da memória de trabalho com o manejo dos processos de compreensão.

A aprendizagem do léxico ortográfico diz respeito ao repertório de palavras que, gradualmente, são armazenadas na memória sem ser necessário, no momento da leitura, recapitulá-las fonologicamente; isso é, decodificar mais de uma vez para encontrar o significado da palavra. Nesse processo, é evidente que “[...] quanto mais vezes a palavra for encontrada, [...] maior será a probabilidade de que a representação lexical esteja disponível por muito tempo depois desses encontros repetidos” (MORAIS, 2013, p. 97).

Em relação à compreensão, quanto mais automatizada a decodificação estiver, mais facilmente o leitor conseguirá mobilizar-se cognitivamente nos processos de compreensão do texto. Em concordância com Moraes (2013), Basso *et al.* (2018, p. 21) afirma que: a “[...] automatização é caracterizada pela

decodificação das palavras sem esforço, possibilitando focalizar a atenção nos processos de compreensão”. Assim, à medida em que a leitura vai ganhando velocidade, as palavras passam a ser armazenadas no léxico ortográfico e acessadas automaticamente pelo leitor, o que facilita o acesso ao significado e possibilita o avanço para habilidades mais complexas de compreensão textual.

A prosódia, a precisão e a velocidade foram apresentadas de forma separada, mas é importante reiterar que todas essas habilidades constituem a aprendizagem da fluência leitora. Morais (2013, p. 158), ao definir que a fluência leitora é “[...] a facilidade, em termos de precisão e rapidez, na reprodução oral da sequência de palavras escritas presentes em um lista ou um texto organizado”, evidencia a centralidade das habilidades de precisão e velocidade. Assim, o jogo desenvolvido nesta pesquisa, conforme será apresentado no Capítulo 5, foi planejado com o foco no desenvolvimento da velocidade e da precisão como possibilidade de ensino dessas habilidades de forma lúdica em turmas de alfabetização.

### 3 JOGOS DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO

Início esta seção fundamentando o conceito de jogo (ou *game*) e descrevendo alguns de seus aspectos característicos que serão referenciados ao longo deste trabalho:

Um game é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que gera um resultado quantificável frequentemente elicitando uma reação emocional (KAPP, 2012 *apud* ALVES, 2015, p. 21).

Tendo em vista que os “[...] desafios criam espaços de significação em determinadas atividades antes sem sentido” (LUZ, 2018, p. 40), engajar-se em um desafio abstrato assume certa centralidade na definição do conceito de jogo, pois implica diretamente na meta que deve ser alcançada e, conseqüentemente, em quem será o vencedor. Caracterizar o desafio como abstrato está relacionado ao aspecto da fantasia, da realidade que só existe no espaço delimitado pelo jogo, podendo ou não ser semelhante à realidade.

Acrescento, ainda, que se engajar em um desafio abstrato pode relacionar-se com o conceito de narrativa do jogo, isto é, um conjunto de elementos (enredo, personagens, tempo, ações dos personagens, etc) que possibilita ao jogador um contexto, que pode ou não potencializar a imersão no jogo. A narrativa do jogo, quando bem elaborada, permite aos jogadores maior engajamento para superar os desafios. Embora nem todos os jogos tenham uma narrativa como contexto, como por exemplo o jogo Tetris<sup>9</sup> e outros jogos lógico-matemáticos, há necessariamente um desafio a ser cumprido dentro da realidade estabelecida pelo jogo.

A narrativa implica também na possibilidade do jogador intervir como protagonista do seu percurso ao longo do jogo quando lhe é permitido. Perceber-se como protagonista, capaz de tomar decisões que irão modificar significativamente o jogo, possibilita um maior nível de imersão e engajamento:

Em jogos, muitas histórias têm características reticulares. Isso significa que permitem ao jogador muitos caminhos a serem percorridos; muitos objetos com os quais interagir (brincar/conhecer); possibilidades de finais

---

<sup>9</sup>Esse exemplo é citado por Petry (2016).

diferentes, dependendo das ações e escolhas do jogador e das regras do jogo (PETRY, 2016, p.35).

Dando sequência à conceituação de jogo, desafios definidos por regras, interatividade e feedback são fundamentais para viabilizar o cumprimento da meta estabelecida no jogo. As regras estabelecidas no jogo podem também ser denominadas como a mecânica do jogo e determinam o que é válido dentro do mundo temporário proposto pelo jogo. As relações mecânicas são aquelas que compõem os elementos para o funcionamento do jogo e permitem as orientações nas ações do jogador; em outras palavras, seria um conjunto de elementos estabelecido previamente a fim de garantir a funcionalidade do jogo.

Diversas estratégias são possíveis para configurar a mecânica de um jogo, como, por exemplo, a pontuação para possibilitar o acompanhamento da progressão dos jogadores, a progressão em níveis a partir do domínio de determinada habilidade, surpresas positivas e inesperadas, entre muitas outras possibilidades. Oferecer feedbacks pode ser caracterizado como um elemento da mecânica do jogo, tendo em vista que, conforme Alves (2015, p. 22):

À medida que o jogador avança, ele sabe por meio de instrumentos como pontuação, mudança de fase ou reconhecimento, se está indo bem e o quão próximo ou distante está do resultado desejado. Esta clareza faz com que os jogadores utilizem o feedback para reproduzir um passo ou corrigir o rumo quando necessário.

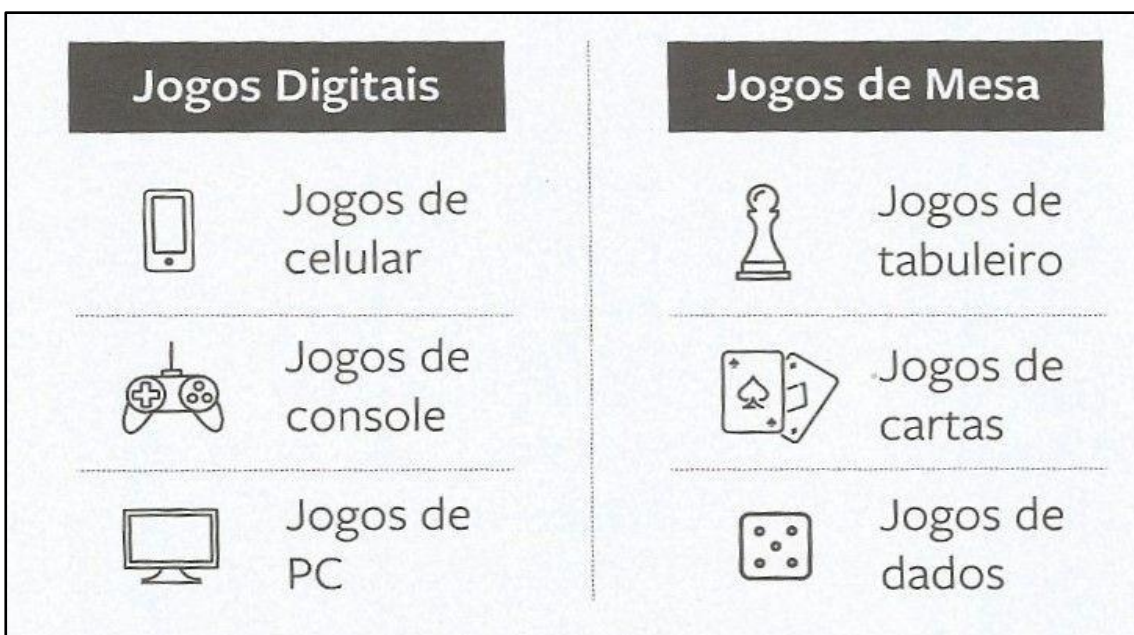
A presença de um sistema que permita o feedback constante em tempo real funciona como uma garantia de que a meta é atingível, assim como também possibilita maior motivação para continuar jogando. Por meio do feedback e outros indicativos da mecânica do jogo, é possível saber exatamente o processo que ainda falta e o momento em que a meta é atingida, ou seja, é possível “quantificar” o resultado do jogo.

Para que todas essas características sejam efetivas dentro de um jogo, é necessária a participação voluntária dos indivíduos que estão jogando. Conforme Busarello (2016, p. 76): “Só há a real interação entre o indivíduo e o jogo quando o primeiro está disposto a se relacionar com os elementos do segundo”. Assim, por ser uma atividade essencialmente voluntária, torna-se necessária a adesão, por parte dos jogadores, de todos os elementos presentes na mecânica do jogo.



Ainda que tenham características iguais, os jogos podem assumir diversos formatos. Como forma de anunciá-los brevemente, utilizo a sistematização abaixo, a partir de Boller e Kapp (2018, p. 27), a fim de representar as duas categorias principais de jogos (digitais e de mesa) e os formatos que eles podem assumir.

Figura 2 - Comparação entre jogos digitais e jogos de mesa.



Fonte: Boller e Kapp (2018, p. 27).

Os jogos digitais podem ser caracterizados por serem programados necessariamente para funcionarem em uma plataforma digital, podendo ser o *smartphone*, o console (aparelho de video-game) ou o computador. Pelo fato de muitos jogos serem desenhados para serem jogados em diferentes plataformas, é possível, por exemplo, baixar no tablet um jogo originalmente projetado para console ou PC. Os jogos que assumem formatos digitais tendem a possuir uma narrativa bastante imersiva, tendo em vista a possibilidade utilizar efeitos sonoros, animações e até mesmo ambientação em 3D.

Os jogos de mesa, como o próprio nome já indica, são os jogos que necessitam de uma superfície plana para serem jogados. Embora os jogos de tabuleiro sejam os mais popularizados, há também jogos de cartas e de dados. A escolha pela confecção de um jogo em forma de tabuleiro nesta pesquisa justificase pela facilidade desse formato ser desenvolvido por pessoas que não são programadores ou *designer* de games.

La Carretta (2018) aponta alguns aspectos positivos dos jogos de tabuleiro que também justificam minha opção por esse formato de jogo, tendo em vista que ele foi estruturado pensando o contexto escolar. O fato de que os jogos de tabuleiro podem ser jogados em qualquer lugar, de que exigem a relação direta entre os envolvidos e de que permitem a organização física em grupos, são três aspectos positivos citados pelo autor que considero pertinente dentro desse contexto.

Desse modo, após situar o conceito de jogo e justificar minha escolha em desenvolver um jogo de tabuleiro, considero pertinente situá-lo dentro de um contexto de educação escolar. Os jogos de aprendizagem, também denominados como “jogos sérios” ou “jogos instrucionais”, são aqueles que, a partir de Boller e Kapp (2018, p. 40), “[...] são eficientes quando se deseja imergir o jogador dentro de um determinado conteúdo e de uma experiência, e oferecer-lhe uma vivência abstrata para ensinar-lhes conceitos ou ideias”. É importante citar que, embora esses jogos estejam sendo mencionados considerando os processos de aprendizagem dentro do ambiente escolar, eles não são exclusivos desse contexto, podendo ser projetados para qualquer ambiente em que ocorram processos de ensino e aprendizagem intencionalmente.

Boller e Kapp (2018) apontam a necessidade de definição de uma meta para o jogo e de um objetivo instrucional para iniciar o processo de elaboração de um jogo de aprendizagem, sendo que a meta diz respeito àquilo que o jogador deverá fazer para ganhá-lo e o objetivo instrucional àquilo que o jogador deverá aprender com o jogo. Com a meta e o objetivo instrucional definidos, a dinâmica central e os elementos característicos de jogos são elaborados a partir deles.

Considerando que esta pesquisa, apesar de lançar mão de diversos conceitos da área do *design* de jogos, é desenvolvida a partir de um olhar da docência em turmas de alfabetização inicial, é importante demarcar a função que o professor exerce no momento do jogo. Inicialmente, é necessário instruir os jogadores acerca do modo de funcionamento do jogo e estar disponível para eventuais dúvidas que podem surgir durante a partida. Durante o jogo, o professor assume uma função de mediar os possíveis conflitos entre os jogadores e de propor desdobramentos antes e após o jogo, a fim de encaminhar o início ou aprofundar aprendizagens.

Fortuna (2000) contribui para pensar a função do professor ao apontar o

cuidado que ele deve ter, diante de jogos que visam determinada aprendizagem, para não manipular o jogo de forma que a ludicidade fique prejudicada. A postura do professor ao desafiar os alunos precisa ser marcada por um respeito às características próprias do ato de jogar, que não necessariamente irão ao encontro dos objetivos pedagógicos definidos previamente:

[...] afinal, o que se busca no ensino através do jogo? Aprendizagem com prazer. E onde está o prazer no jogo? Naquilo que o caracteriza: espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade externa e interna, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa (FORTUNA, 2000, p. 7).

É pertinente destacar que tal afirmação não tira a responsabilidade do professor de mediar o desenvolvimento do jogo, propor agrupamentos e níveis adequados de desafio para avanço das crianças, mas demarca a importância de considerar, nos momentos de mediação, que a constância no nível de engajamento dos jogadores é essencial para que o jogo possa continuar.

#### 4 CONSTRUÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO: PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de apresentar o jogo desenvolvido nesta pesquisa, é importante descrever e fundamentar teoricamente os conceitos utilizados que caracterizam as etapas do processo de construção de um jogo de tabuleiro: prototipagem; playtest; versão final; aplicação da versão final. Para conceituar essas etapas, utilizei como referencial teórico La Carretta (2018) e Boller e Kapp (2018).

A primeira etapa foi constituída pela definição do objetivo do jogo e elaboração do protótipo: “No design de jogos, um protótipo é a primeira versão *jogável* do jogo – embora não seja a versão completa –, e tem como objetivo proporcionar um teste rápido, fácil e de baixo custo” (BOLLER; KAPP, 2018, p. 124). O processo de prototipagem culmina na definição de uma estrutura prévia do jogo e, ainda que não seja definitiva, já deve permitir que o jogo aconteça do início ao fim.

Ao longo desse processo de construção do protótipo, é primordial que a equipe que está construindo possa pensar quais os desdobramentos do objetivo principal, qual a dinâmica central do jogo e a história que servirá como narrativa. Tais decisões, em um primeiro momento, surgirão com o objetivo de iniciar o protótipo e não para serem decisões fixas, pois elas poderão ser refinadas enquanto os outros passos do processo serão executados. Assim, o protótipo físico do jogo, conforme Boller e Kapp (2018) recomendam, deve ser feito de forma manual com materiais de baixo custo, tendo em vista a facilidade para realizar alterações.

Essa primeira versão tem como objetivo o teste por jogadores a fim de auxiliar no aprimoramento do jogo, ao permitir encontrar respostas para as seguintes perguntas: “As dinâmicas e os elementos do jogo são envolventes? Eles existem em excesso ou são escassos? O que você deveria acrescentar, mudar ou remover? As pessoas apreciam a dinâmica central?” (BOLLER; KAPP, 2018, p. 124). Tais perguntas evidenciam o caráter provisório e fundamental do protótipo para a aprimoração, tendo em vista que os testes ao longo do processo de desenvolvimento são fundamentais para garantir a efetividade do jogo.

Boller e Kapp (2018) citam a importância do teste do jogo, também

referenciado pelos autores como *playtest*<sup>10</sup>, pois consideram que só é possível encontrar irregularidades ou erros a partir do momento em que outras pessoas jogam e conseguem perceber falhas que, inevitavelmente, passam despercebidas aos olhos de quem está desenvolvendo o jogo. Nesse teste inicial, não há necessidade de que os jogadores sejam pessoas correspondentes ao público-alvo do jogo, pois trata-se de uma versão bastante rudimentar e pode ser testada inclusive por pessoas que fazem parte do grupo do *design*.

Percebidas as irregularidades e novas possibilidades a partir do primeiro teste, é confeccionado um novo protótipo, agora um pouco mais refinado e que deve ser testado necessariamente com pessoas que representem o público-alvo do jogo. Inicia-se, assim, a etapa de validação, momento em que há uma perspectiva de projeção da versão final. A partir de La Carretta (2018, p. 139), o propósito dessa etapa “[...] é avaliar se o jogo já pode ir para uma etapa final de acabamento, se seus componentes estão funcionais e, sobretudo, se o jogo suporta física e estruturalmente uma partida inteira”. Tendo em vista que esse segundo protótipo projeta uma versão final, testar o jogo com pessoas que correspondem ao público-alvo a fim de obter seus *feedbacks* é fundamental para pensar a finalização do processo de validação do jogo.

O teste no processo de validação permite que detalhes sejam retirados, acrescentados ou aprimorados visando maior efetividade do jogo. Feitas essas pequenas alterações, o jogo chega na sua versão mais refinada e está pronto para ser impresso. Nesse processo referente à versão final, o foco é direcionado para a escolha mais adequada da materialidade do jogo ao seu contexto, aos objetos externos (peões, dados, cartas etc.) e ao tabuleiro. O tabuleiro pode ser confeccionado de maneira mais manual até formas de impressão mais sofisticadas em gráficas; o importante é, conforme La Carretta (2018), nunca perceber o jogo como algo acabado, mas sim sempre considerar os *feedbacks* e trabalhar as ideias que vão surgindo.

---

<sup>10</sup>O termo *playtest* é utilizado neste trabalho, em lugar de uma possível tradução em língua portuguesa, devido à sua ampla utilização na literatura consultada.

#### 4.1 DA GAMIFICAÇÃO AO JOGO DE TABULEIRO: REVISÃO NO PERCURSO DA PESQUISA

As primeiras intenções desta pesquisa não estavam direcionadas para a análise e confecção de um jogo de tabuleiro. Nesta subseção será descrito o percurso investigativo e as alterações realizadas que culminaram na proposta de pesquisa apresentada na Introdução.

A pesquisa iniciou a partir do referencial teórico sobre gamificação com o propósito de, após uma revisão teórica dessa metodologia, planejar uma prática gamificada possível de contribuir com o ensino da leitura em uma turma de alfabetização. A fim de conceituar de forma breve essa metodologia, a gamificação pode ser definida como “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012, p. 10 *apud* FAVA, 2018, p. 56).

Complemento que, a partir de Busarello (2018, p. 116), “a gamificação parte do princípio de se pensar e agir como em jogo, mas em contexto fora de jogo. Para isso, utiliza sistemáticas, mecânicas e dinâmicas do ato de jogar em outras ações e contextos”. Boller e Kapp (2018, p. 41) acrescentam que a gamificação é eficaz quando se quer que o indivíduo se mantenha envolvido com o conteúdo ou com a experiência por um longo período, pois utiliza mecânicas de jogos para promover a motivação em situações que aparentemente não inspiram valor algum às pessoas que as cumprem.

Os sistemas gamificados podem ser planejados em formato digital ou analógico e aplicados em qualquer ambiente que seja propício o aumento do engajamento e a promoção de uma aprendizagem eficaz para a realização de determinada tarefa, seja no ambiente escolar, empresarial, universitário, etc. Atualmente, a gamificação está ganhando espaço na configuração dos aplicativos, como no caso do aplicativo Waze, o qual funciona como um GPS colaborativo que tem se popularizado devido à sua fácil acessibilidade.

Toda ação efetuada no Waze gera pontos, seja pela frequência com a qual o usuário utiliza o aplicativo ou por ajudar os outros usuários avisando sobre alguma eventualidade no percurso ou sobre o preço da gasolina nos postos próximos. Com esses pontos, o usuário pode personalizar o seu avatar, que começa com a

representação de um carro bebê e vai até o *king*, estágio que representa os usuários mais experientes. Nessa breve descrição de algumas características do aplicativo, podemos perceber a gamificação na prática, pois torna-se evidente duas mecânicas presentes em jogos: a contagem de pontos, seguida de uma recompensa para personalização do avatar, em um aplicativo que não tem o propósito de ser um jogo.

O aprofundamento na literatura acadêmica permitiu que eu percebesse, juntamente com minha orientadora, que havia certa incoerência na pesquisa ao utilizar as definições teóricas a respeito do conceito de gamificação para construção de um jogo de tabuleiro<sup>11</sup>. Inicialmente, tratava-se de pensar uma proposta gamificada; no entanto, logo tínhamos uma estrutura de jogo de tabuleiro, provavelmente pela familiaridade com esses artefatos. Nesse sentido, criou-se um *game* e não uma prática gamificada.

É importante demarcar teoricamente a diferença entre jogo (ou *game*) e gamificação. A partir de Alves (2015, p. 27):

Estar baseado em *games* implica na construção de um sistema no qual aprendizes, jogadores ou consumidores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando *feedbacks* com alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais.

Qualquer formato de jogo que essa citação permite pensar, seja um jogo de tabuleiro, vídeo-game ou até mesmo jogos em aplicativos, pode ser relacionado aos elementos característicos de jogos que foram citados no capítulo 3 deste trabalho. É possível inferir, a partir dessa definição, que os jogos proporcionam a superação de desafios que não necessariamente precisam estar relacionados com o mundo real e constituem um sistema à parte, no qual os jogadores voluntariamente decidem entrar.

Criar um sistema gamificado trata de proporcionar, por meio da utilização de elementos de jogos, algo tão interessante que as pessoas queiram investir o seu tempo e conhecimento para o alcance de determinado resultado. Assim, “[...] *gamification* não é a transformação de qualquer atividade em um *game*.

---

<sup>11</sup> Quando já estávamos trabalhando com a hipótese de tratar-se de um jogo de tabuleiro e não uma prática gamificada, confirmamos a hipótese em consulta ao Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes (FACED/UFRGS), que estuda o assunto e compôs a banca avaliadora desta pesquisa.

Gamification é aprender a partir dos games, encontrar elementos dos games que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real” (ALVES, 2015, p. 30).

No momento em que se tornou evidente que o jogo confeccionado seria fundamentado de forma inadequada com os referencias teóricos sobre a gamificação, devido à diferença conceitual citada, o jogo de tabuleiro já estava pronto. Desse modo, foi necessário adequar o referencial teórico da pesquisa por meio de outras lentes teóricas.

## 4.2 ETAPAS DA PESQUISA

A fim de visualizar as etapas da pesquisa, organizei o quadro abaixo na ordem em que cada etapa foi realizada. O capítulo 5 descreverá como ocorreu cada etapa.

Quadro 1 - Etapas de criação do jogo de tabuleiro

<b>Etapas de criação do jogo de tabuleiro</b>	
1	Elaboração do problema e objetivo de pesquisa, revisão bibliográfica, seleção de referencial teórico <sup>12</sup> .
2	Elaboração do primeiro protótipo do jogo.
3	Playtest 1.
4	Elaboração do segundo protótipo do jogo.
5	Playtest 2.
6	Elaboração da versão final do jogo.
7	Playtest 3. <sup>13</sup>
8	Análise teórica do processo de criação do jogo.

Fonte: elaboração da autora (2019)

## 4.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DO PLAYTEST NA ESCOLA

<sup>12</sup> Essa etapa ocorreu de forma contínua ao longo do semestre 2019/2.

<sup>13</sup> Durante a realização essa etapa as falas das crianças foram gravadas em áudios a fim de serem analisadas neste trabalho.



Conforme citado na Introdução, a minha atuação enquanto bolsista de extensão influenciou significativamente o percurso desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que eu desenvolvia a pesquisa, também planejava e testava recursos didáticos para ensino da leitura em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, participante do Programa de Extensão LÁPIS - Laboratório de criação em alfabetização e heterogeneidades. Aproveitando minha inserção na escola e vínculo com os alunos, os participantes da etapa do playtest da criação do jogo foram selecionados a partir das avaliações de leitura realizadas em minhas atividades de bolsista de extensão.

A turma é composta por 24 crianças. Dessas, selecionei 10 possíveis participantes que poderiam se beneficiar das habilidades de leitura propostas pelo jogo de tabuleiro. A partir de autorização da escola e da professora titular da turma, foi possível conseguir consentimento informado para a pesquisa de 6 dos 10 responsáveis legais pelas crianças. Essas 6 crianças autorizadas pelos seus responsáveis também concederam assentimento. Desse modo, 6 crianças participaram dos playtests.

Quadro 2 - Identificação dos jogadores

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>
Bruna <sup>14</sup>	8
Camila	8
Daniel	9
João	10
Maria	9
Pedro	8

Fonte: elaboração da autora (2019)

Todas as crianças que foram selecionadas liam frases e textos de até 5

<sup>14</sup> Todos os nomes dos jogadores apresentados são fictícios, tendo em vista os cuidados éticos com a preservação de identidade das crianças.

linhas de extensão com autonomia, procedendo à oralização das sílabas constituintes das palavras, com micro pausa na leitura entre sílabas. A leitura das sílabas em ritmo lento dificultava o acesso dessas crianças à compreensão, devido à sobrecarga do processamento cognitivo na decodificação das relações entre grafemas e fonemas.

Na cultura escolar, as professoras corriqueiramente chamam esse comportamento de “leitura silabada”: “A leitura silabada é aquela em que as sílabas são identificadas de forma ainda isolada, por meio da decodificação fonológica, sem a habilidade de realizar o reconhecimento automático da palavra como um todo, em um acesso lexical” (BASSO *et al.*, 2018, p. 21).

A partir desse diagnóstico, percebi que esse grupo de crianças necessitava desenvolver velocidade, precisão e aspectos prosódicos da leitura oral. Para este trabalho de pesquisa, escolhi como foco as habilidades de velocidade e precisão por compreender que elas são necessárias para que o sujeito possa compreender melhor o que lê e, assim, empregar ritmo, volume e entonações mais apropriadas ao conteúdo escrito.

#### 4.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram encaminhados:

- termo de concordância da instituição escolar, assinado pela equipe diretiva e pela professora titular da turma (Apêndice A);
- termo de consentimento livre e esclarecido aos pais ou responsáveis dos participantes (Apêndice B);
- termo de assentimento livre e esclarecido para cada uma das 6 crianças selecionadas (Apêndice C).

Todos os termos foram impressos em duas vias de igual conteúdo e assinatura, a fim de que uma via ficasse comigo e outra com quem assinou.

Após autorização da instituição escolar e dos responsáveis pelos participantes, entreguei para cada criança um termo de assentimento e os auxiliei na leitura. Expliquei sobre as etapas da pesquisa que eles iriam participar e

informei que seus responsáveis já haviam autorizado. Assim, todas as 6 crianças aceitaram participar, assinaram o seu nome ao final do termo e estavam presentes em todos os playtests realizados.

Como já informado na seção anterior, os nomes originais dos participantes foram protegidos neste trabalho por anonimato.

## 5 FLUENTE: PASSO A PASSO

Com o objetivo de apresentar o passo a passo da construção do jogo de tabuleiro desenvolvido, este capítulo está organizado em três seções, as quais demarcam as etapas realizadas: o primeiro protótipo e playtest; o segundo protótipo e playtest; e a versão final do jogo, seguida do último playtest.

Ao iniciar este capítulo, apresento o nome escolhido para o jogo: Fluente. A escolha ocorreu após a elaboração do segundo playtest, a partir do levantamento de uma lista de palavras de fácil associação ao objetivo pedagógico do jogo.

### 5.1 PRIMEIRO PROTÓTIPO E PLAYTEST

Nessa etapa inicial da construção do jogo, as ideias foram surgindo como possibilidades a partir de uma exploração, sem o compromisso de serem pensadas de maneira mais estrutural. Considerar ideias que traziam consigo um caráter provisório e aleatório foi fundamental para iniciar a elaboração do primeiro protótipo a partir de um ponto, ainda que fosse para transformá-lo ou até mesmo negá-lo, à medida que outras ideias surgissem, como sugere La Carretta (2018).

Considerando a intenção de elaborar um jogo com objetivo de aprendizagem no contexto de alfabetização, o primeiro aspecto definido foi o desenvolvimento da fluência leitora como objetivo principal.

O segundo aspecto significativo para pensar a construção desse primeiro protótipo diz respeito à narrativa do jogo, isto é, do contexto que permite aos jogadores a imersão no jogo. Nesse primeiro momento, a construção da narrativa se deu a partir do contexto de um bairro que estava enfrentando problemas quanto ao recolhimento do lixo. Os caminhões de lixo não estavam passando há um mês; com isso, as ruas estavam cobertas de lixos, desagradando os moradores.

Para a resolução desse problema, os jogadores (representados por peões de cores diferentes) foram escolhidos para auxiliar na limpeza desse bairro; conforme avançassem no percurso do tabuleiro, enfrentavam desafios que permitiam que eles coletassem os lixos espalhados pelo tabuleiro. Ao final do jogo, os jogadores deveriam deixar os seus lixos no Ecoponto, ponto de chegada do

tabuleiro, para que os lixos fossem separados.<sup>15</sup> O jogador que tivesse mais lixos coletados seria o vencedor. Os desafios que os jogadores enfrentaram ao longo do percurso foram planejados a partir do objetivo comum em desenvolver a velocidade na leitura. Desse modo, partir dessa narrativa auxiliou na estruturação da mecânica do jogo<sup>16</sup>.

Figura 3 - Protótipo 1



Fonte: elaboração da autora (2019).

O processo de estruturação da mecânica do jogo ocorreu da seguinte forma: as casas amarelas do tabuleiro representam a categoria de cartas denominadas “Desafio”; e as casas vermelhas representam as cartas denominadas “Você sabia?”. Assim, quando o jogador parava em uma dessas casas, pegava a carta correspondente à cor da casa e realizava a leitura em voz alta.

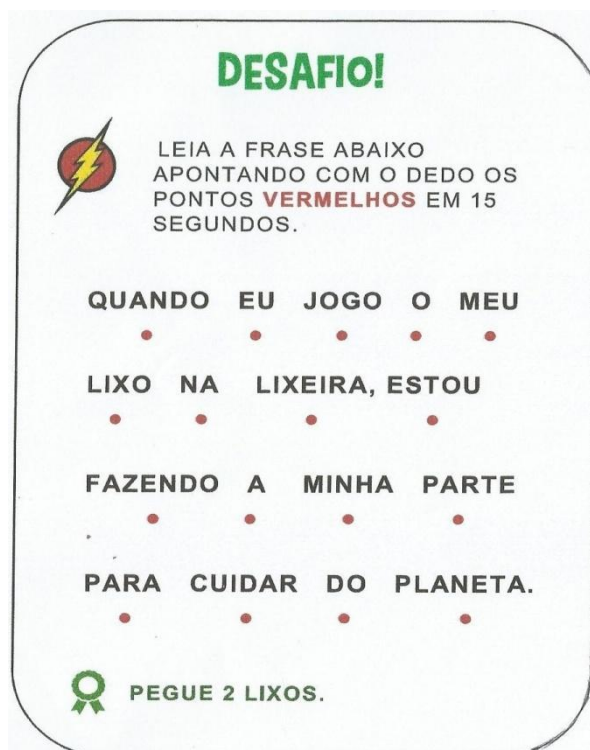
Como citado anteriormente, tanto as cartas “Desafio” quanto as cartas “Você

<sup>15</sup> A diferenciação entre lixo, resíduo e rejeito não foi objeto de exercício ao longo do jogo; essa função foi destinada ao Ecoponto, ao final do tabuleiro. Optei por essa forma de estruturação para que o processamento cognitivo das crianças não ficasse sobrecarregado ao ter que trabalhar com essas categorias ao mesmo tempo em que eram solicitadas a focar na velocidade e na precisão de leitura.

<sup>16</sup> É importante citar que o objetivo do jogo não é ensinar sobre o conteúdo de reciclagem, embora a sensibilidade a ele seja promovida. Essa narrativa foi escolhida e adaptada de modo a favorecer o desenvolvimento da fluência.

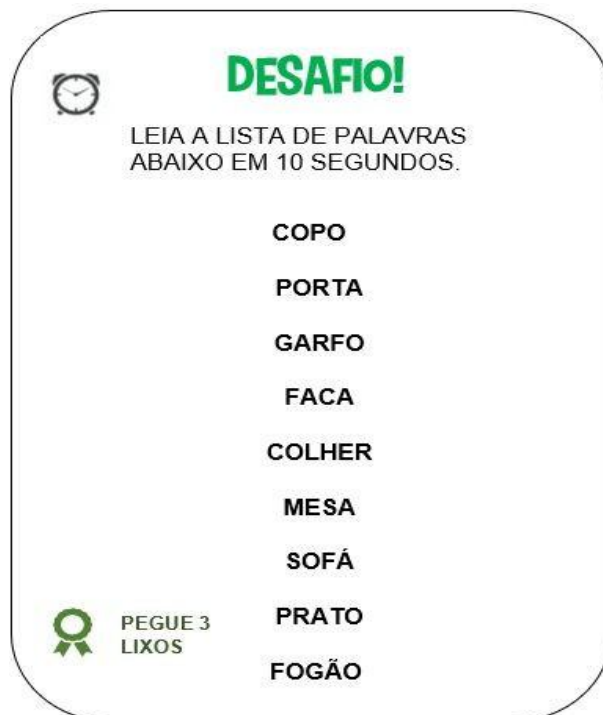
Sabia?” tinham como objetivo o avanço da velocidade na leitura. No momento em que o jogador retirasse uma carta, era acionado um cronômetro com o tempo estipulado pela carta. O jogador deveria realizar a tarefa para poder coletar a quantidade de lixos estipulada pela carta. Abaixo, seguem dois exemplos da categoria “Desafio” e um exemplo da categoria “Você Sabia?”; embora fossem 10 cartas diferentes para cada categoria, a estrutura presente nos exemplos abaixo permanecia a mesma.

Figura 4 - 1º exemplo da carta “Desafio” com foco na velocidade de leitura.



Fonte: elaboração da autora (2019).

Figura 5 - 2º exemplo da carta “Desafio” com foco na velocidade de leitura.



**DESAFIO!**

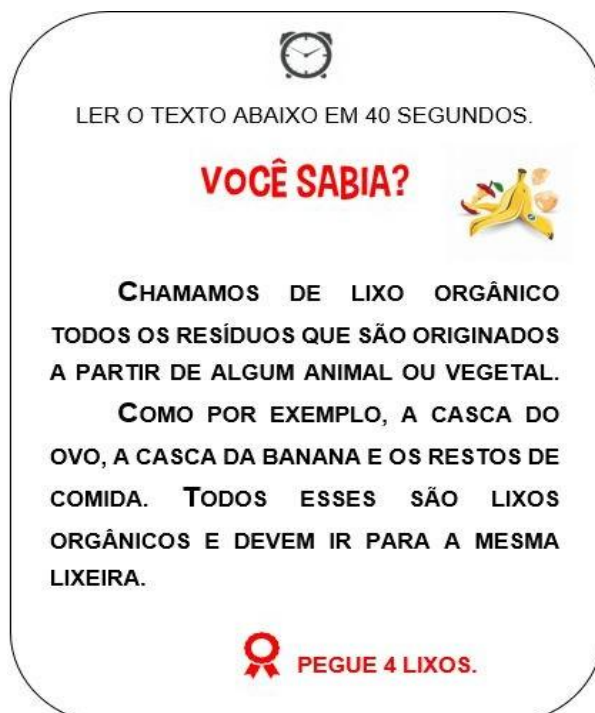
LEIA A LISTA DE PALAVRAS  
ABAIXO EM 10 SEGUNDOS.

COPO  
PORTA  
GARFO  
FACA  
COLHER  
MESA  
SOFÁ  
PRATO  
FOGÃO

PEGUE 3  
LIXOS

Fonte: elaboração da autora (2019).

Figura 6 - Exemplo da carta “Você sabia?” com foco na velocidade de leitura.



LER O TEXTO ABAIXO EM 40 SEGUNDOS.

**VOCÊ SABIA?**

CHAMAMOS DE LIXO ORGÂNICO  
TODOS OS RESÍDUOS QUE SÃO ORIGINADOS  
A PARTIR DE ALGUM ANIMAL OU VEGETAL.  
COMO POR EXEMPLO, A CASCA DO  
OVO, A CASCA DA BANANA E OS RESTOS DE  
COMIDA. TODOS ESSES SÃO LIXOS  
ORGÂNICOS E DEVEM IR PARA A MESMA  
LIXEIRA.

PEGUE 4 LIXOS.

Fonte: Elaboração autora (2019).

De forma a atribuir elementos que provoquem emoções durante o jogo, foram incluídas casas de sorte ou revés. As três casas roxas do tabuleiro representam a sorte, permitindo que o jogador possa pegar 1, 2 ou 3 lixos sem precisar fazer nada; o revés é representado pela única casa azul escuro do tabuleiro. Nessa casa, o jogador deve deixar 3 dos seus lixos na lixeira que está representada nesse protótipo por um desenho.

O percurso do tabuleiro inicia no retângulo escrito “partida” e termina onde está escrito “ecoponto”, sendo esse o local em que os jogadores deixavam os seus lixos a fim de serem separados para a reciclagem, conforme a narrativa do jogo. Os lixos espalhados pelo bairro são identificados, nesse protótipo, como pequenos papéis com o nome de diferentes lixos.

A confecção manual com recursos simples foi intencional para que fosse possível realizar o primeiro playtest sem comprometimento com o material, pois já considerava as alterações que apareceriam. De forma objetiva, a fim de tornar possível a comparação com as outras versões dos protótipos, essa primeira versão possuía 47 casas, sendo que 6 correspondiam à categoria de cartas “Você Sabia?”, 9 correspondiam à categoria “Desafio”, 3 casas foram atribuídas à sorte e 2 ao revés. Sobravam, assim, 27 casas livres no tabuleiro.

O primeiro playtest foi realizado com a orientadora desta pesquisa e foi fundamental para o aprimoramento em todos os aspectos do jogo. Nele, foi possível perceber que, se os peões do jogo fossem substituídos por pequenos caminhões em que os jogadores pudessem colocar os seus lixos coletados dentro das caçambas, haveria um investimento bastante significativo na narrativa e, conseqüentemente, no engajamento e imersão dos jogadores.

A partir de Gancho (2011), é importante citar os elementos que constituem uma narrativa, sendo eles: o enredo, responsável por conduzir qualquer narrativa a partir de uma ordem lógica (início, meio e fim), os personagens como responsáveis pelas ações que acontecem na narrativa, o ambiente como o espaço onde os personagens vivem, a duração da narrativa e o narrador, o qual conduz a história e pode ou não atuar como personagem.

Vale destacar que, segundo Busarello (2018, p. 121), “[...] os elementos das histórias não são apenas engajadores, mas servem como guia para que o aluno se movimente no ambiente, contribuindo para sua satisfação e para o alcance de seus



objetivos”. A visualização dos personagens contribui significativamente para que o jogador se identifique no jogo e consiga agir de maneira coerente com o papel assumido.

Enquanto jogávamos e tentávamos nos colocar no lugar das crianças, tornou-se evidente a necessidade de padronizarmos a estrutura das cartas do “Desafio” para tornar mais viável a compreensão a respeito do que a carta está solicitando. Desse modo, decidi que a estrutura de todas as cartas do “Desafio” seria padronizada conforme o exemplo da carta que possui uma lista de palavras.

As cartas “Você Sabia?” também sofreram alterações com base nas observações realizadas nesse primeiro teste. Percebi que os textos estavam extensos demais para o tempo estipulado para a leitura; então, optei por diminuir o tamanho dos textos e ajustar o tempo de forma que a leitura das cartas não ficasse tão distante da capacidade das crianças.

Pensando na importância de que o jogo mantenha um nível bom de engajamento por parte dos jogadores, decidi que seria importante aumentar a quantidade das casas que correspondem à categoria “sorte ou revés” e diminuir um pouco a quantidade total de casas do tabuleiro, de modo que mais vezes o jogador fosse solicitado a realizar as propostas de leitura previstas nas cartas. Conforme Busarello (2016, p. 106): “Essas emoções [...] estimulam desejos e motivações, compondo assim as dinâmicas dos jogos. De forma geral, as dinâmicas estão relacionadas com as mecânicas”. Nesse sentido, a qualidade da mecânica foi aprimorada nesse primeiro playtest, procurando aumentar a motivação dos participantes.


## 5.2 SEGUNDO PROTÓTIPO E PLAYTEST

Considerando as alterações definidas após o primeiro playtest, citadas na seção anterior, confeccionei um segundo protótipo com o intuito de realizar outro playtest; agora, com 6 crianças que constituíam o público-alvo do jogo desenvolvido.

Nesse segundo momento, estruturei a narrativa do jogo de forma escrita, a fim de ser lida para as crianças antes que a progressão no tabuleiro começasse. O jogo foi apresentado a elas por meio da minha leitura da carta a seguir.

Figura 7 - Missão do jogo.

**MISSÃO!**



**OS MORADORES DESSE BAIRRO ESTÃO TODOS DESESPERADOS! ELES JÁ NÃO SABEM MAIS O QUE FAZER! VOCÊ IMAGINA O QUE ACONTECEU?**

**OS CAMINHÕES RESPONSÁVEIS POR RECOLHER O LIXO NÃO PASSAM HÁ UM MÊS E, COM ISSO, O BAIRRO ESTÁ COM MUITO LIXO ESPALHADO PELO CHÃO!**

**VOCÊS FORAM ESCOLHIDOS PARA AJUDAR NA LIMPEZA DESSE BAIRRO. PARA ISSO, DIRIJAM OS CAMINHÕES E PERCORRAM O TABULEIRO PARA RECOLHER OS LIXOS.**

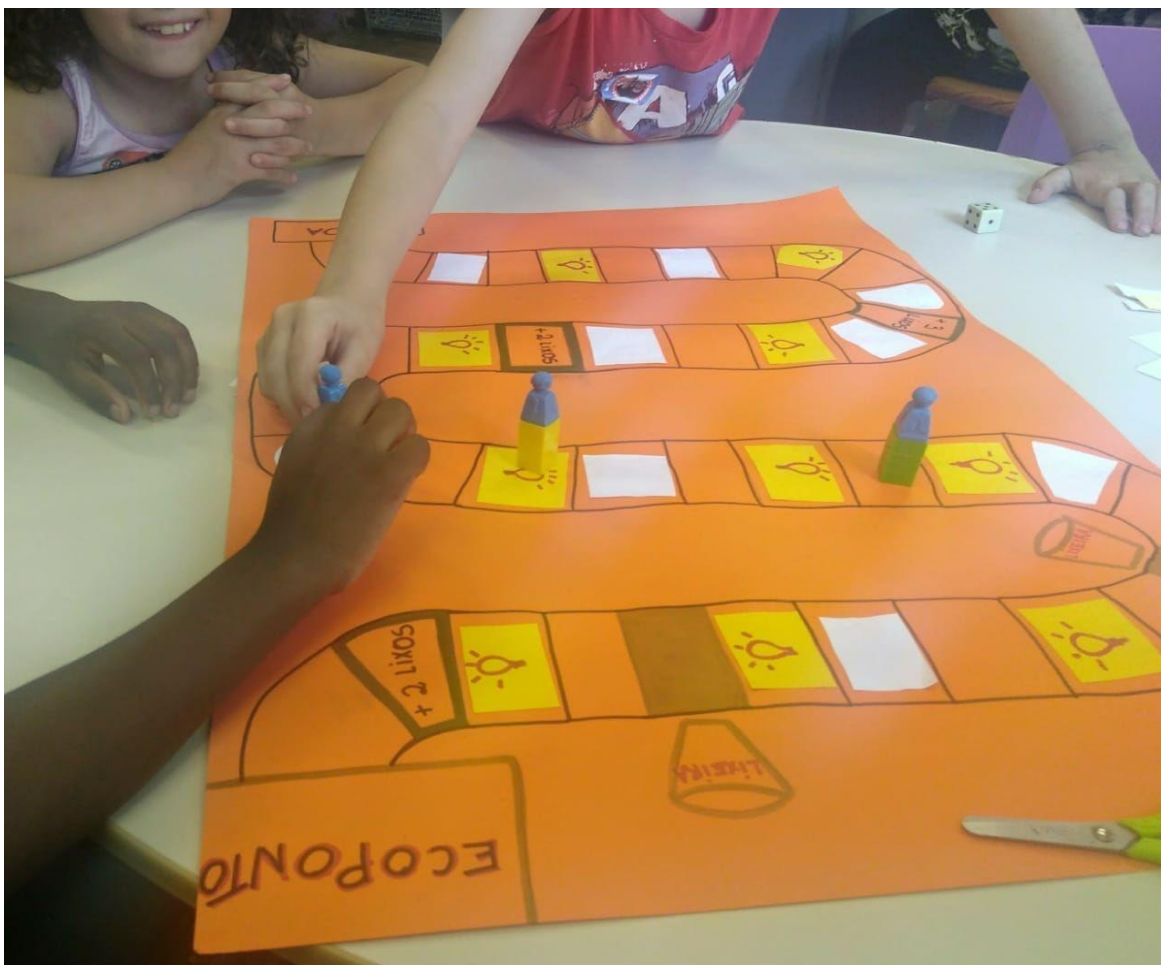
**NO ENTANTO, HÁ DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS PARA QUE A MISSÃO SEJA CUMPRIDA E VOCÊS CONSIGAM LEVAR OS LIXOS PARA SEPARAÇÃO NO ECOPONTO, LOCALIZADO AO FINAL DO PERCURSO!**

**BOA SORTE!**

Fonte: elaboração da autora (2019).

Após a leitura da carta da missão, apresentei o tabuleiro e expliquei a mecânica do jogo aos participantes.

Figura 8 – Protótipo 2.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Com as alterações realizadas, o segundo protótipo ficou com 42 casas<sup>17</sup>, sendo 10 casas correspondentes à categoria “Você Sabia”, 10 casas correspondentes ao “Desafio”, 7 casas correspondentes ao “Sorte ou Revés” (4 de sorte e 3 de revés) e 15 casas vazias. Vale lembrar que as cartas da categoria “Desafio”, nesse segundo playtest, já haviam sido modificadas para o formato padrão de leitura das palavras em uma lista. É importante citar que a forma de distribuição das casas ao longo do percurso foi ponderada em todo o processo de desenvolvimento do jogo, principalmente nesse momento de teste com as crianças, pois implica diretamente no tempo do jogo e no nível de engajamento que as crianças conseguem manter.

O playtest foi realizado na biblioteca da escola, e as 6 crianças foram

<sup>17</sup> O primeiro protótipo tinha 47 casas.

organizadas em dois trios. Cada trio jogou uma vez o jogo, sem que o outro estivesse presente. Nos dois momentos, eu estava presente com os trios para explicar inicialmente a mecânica do jogo e mediar algum possível conflito ou dúvida das crianças.

Por ser uma versão ainda rudimentar, nesse protótipo os lixos permaneceram sendo papéis escritos, os caminhões foram representados com os peões e o tempo para a leitura das cartas foi marcado por mim em cronômetro de celular. Como é possível perceber, não havia nenhum recurso esteticamente atrativo nessa versão que pudesse contribuir para a construção da narrativa.

Durante esse segundo playtest, pude perceber que, mesmo com poucos elementos estéticos na composição da narrativa, a leitura inicial da carta da missão possibilitou que as crianças realmente entrassem na narrativa proposta pelo jogo. A maneira que as crianças conseguiram compreender a dinâmica do jogo e permaneceram imersas no contexto proposto foi motivo de surpresa para mim. Mesmo com recursos bastante simples elas conseguiram compreender e gerenciar o fluxo do jogo sem que fosse necessário grandes intervenções minhas.

Pude perceber que o tempo que cada criança despendia para ler as cartas “Desafio” e “Você Sabia?”. Para que o jogo pudesse seguir um fluxo de equilibrado entre conquistas e perdas, era preciso que o tempo de leitura estipulado por algumas cartas fosse maior, pois a maioria das crianças não estava conseguindo ler dentro do tempo. Consegui visualizar também que, nesse grupo de 6 crianças, Pedro foi a única criança que demonstrou um ritmo mais lento na leitura em comparação com as outras. Assim, percebi a necessidade de variar o nível de dificuldade das cartas para que ele pudesse ser contemplado pelas cartas menos complexas e não viesse a se desmotivar.

Conforme La Carretta (2018, p. 113), “[...] é necessário equilibrar bem as opções para todos os jogadores, para que eles sintam que estão no controle das suas ambições na partida”. O autor denomina esse procedimento de balanceamento do jogo, necessário para manter a motivação dos jogadores. Pensar o balanceamento implica diretamente na forma que a mecânica do jogo deverá se estruturar, de modo que o jogo não penalize nem bonifique demais os participantes ou um jogador em particular.

Considerando a imprevisibilidade inerente ao jogo, após o primeiro playtest,

alterei as cartas a fim de equilibrar os níveis de complexidade e evitar que as cartas fossem fáceis ou complexas demais, pois tanto um extremo quanto o outro poderia gerar a desmotivação. Desse modo, tendo em vista que o nível de dificuldade das cartas estava relacionado ao tempo estipulado para a leitura e com a complexidade das palavras propostas, estruturei algumas cartas com palavras que se diferenciavam quanto à quantidade e complexidade das sílabas e quanto ao tempo de leitura estipulado.

É possível também perceber uma relação, característica dos jogos de aprendizagem, entre o desafio que a mecânica do jogo proporciona e o desafio do aluno com as habilidades que estão sendo exigidas dele. O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal<sup>18</sup> permite pensar que o desafio no jogo de aprendizagem ocorre justamente porque a prática parte da zona de desenvolvimento real e o projeta para o desenvolvimento potencial.

Outro aspecto que observei foi a necessidade de alterar a forma de distribuição das casas no tabuleiro, principalmente a quantidade de casas livres. Percebi que era necessário diminuir ainda mais a quantidade dessas casas para que o jogo pudesse assumir um caráter mais dinâmico e motivador para as crianças, tendo em vista o desânimo delas ao caírem nessas casas. Além disso, consegui perceber que 45 lixos disponíveis seria uma boa quantidade para que os três jogadores pudessem coletar sem haver a possibilidade de faltar itens para coletar.

De modo geral, a percepção de algumas inadequações só foi possível devido à realização desse playtest com as crianças que constituíam o público alvo do jogo. Booter e Kapp (2018) afirmam a importância de um segundo playtest ser realizado com o público alvo, pois, caso contrário, o jogo poderá ser avaliado negativamente por outras pessoas apenas porque o conteúdo não lhes pareceu interessante ou desafiador. A relevância dos *feedbacks* das crianças e das alterações que realizei a partir da minha observação para o aprimoramento do jogo evidenciam a importância que as autoras dão para o teste com o público alvo.

---

<sup>18</sup>Vigotski (2010, p. 97) define a zona de desenvolvimento proximal como “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma realizar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de outras pessoas mais capazes”.

### 5.3 VERSÃO FINAL DO JOGO E ÚLTIMO PLAYTEST

Após o segundo playtest, foi possível visualizar a versão final do jogo e iniciar o processo de busca por layout, para o tabuleiro<sup>19</sup> e para as cartas, que correspondesse ao contexto da narrativa.

Durante o processo de elaboração dessa versão final, realizei uma alteração bastante significativa no foco das habilidades de fluência a serem desenvolvidas no jogo. No segundo protótipo, tanto as cartas da categoria “Você Sabia?” quanto as do “Desafio” possuíam o foco em desenvolver a habilidade de velocidade na leitura. Ainda que possuíssem estruturas diferentes, ambas tinham o mesmo objetivo.

Para a versão final, a carta “Você Sabia?” foi substituída pela carta “Olho Vivo”<sup>20</sup> tendo em vista que seria mais desafiador considerar nas cartas do jogo uma segunda habilidade de fluência. Assim, as cartas “Olho Vivo” foram planejadas visando o desenvolvimento da precisão na leitura, e as cartas “Desafio”<sup>21</sup> permaneceram conforme o protótipo anterior, visando o avanço da velocidade por meio da leitura da lista de palavras com um tempo estipulado. Outra alteração na versão final foi a disponibilidade de um cronômetro<sup>22</sup> adequado para que os jogadores pudessem monitorar o tempo de leitura dos demais enquanto eles leem a lista de palavras da carta “Desafio”.

É importante citar que as palavras que estão nas cartas de precisão foram selecionadas tendo como critérios a variação na quantidade e na estrutura das sílabas. Para a fluência, não importou o pertencimento das palavras a um mesmo grupo semântico relacionado à narrativa do jogo, tendo em vista que o foco deve ser maior na precisão e na velocidade do que no conteúdo. Foi possível também perceber que um mesmo campo semântico limitaria as possibilidades de palavras para o jogo.<sup>23</sup>

Na carta “Olho Vivo” as crianças foram desafiadas a ler palavras polissílabas

---

<sup>19</sup>A versão final do tabuleiro será apresentada com maiores detalhes nesta seção, mas também se encontra no apêndice D.

<sup>20</sup>Dois exemplos disponíveis no apêndice E.

<sup>21</sup>Dois exemplos disponíveis no apêndice F.

<sup>22</sup>O uso do cronômetro possibilitou às crianças refletir sobre medidas de tempo. Em relação aos segundos, algumas crianças faziam referência frequente a minutos.

<sup>23</sup>É importante citar que Moraes (2019) faz a mesma sugestão em relação aos jogos de consciência fonológica ao demarcar a importância de utilizar palavras que não fazem parte do universo vocabular da criança, ou de um mesmo campo semântico, para que ela possa ser ainda mais desafiada a manter o foco no estrato fônico da língua e não no conteúdo da palavra.

infrequentes no repertório vocabular delas justamente para que pudessem desenvolver a habilidade de precisão leitora, sem realizar uma leitura global. A partir desse critério, foram selecionadas as palavras presentes no quadro a seguir, as quais foram divididas e organizadas em 7 cartas, para que as crianças lessem rapidamente.

Quadro 3 – Palavras da categoria de cartas “Olho Vivo”

QUIMIOTERAPIA	MULTIDIMENSIONALIDADE
AROMATERAPIA	DESPROFISSIONALIZAÇÃO
UNIVERSIDADE	COLECIONADORES
PARALELEPÍPEDO	DESPROPORCIONADAMENTE
IRRESPONSABILIDADE	INDISCUTIVELMENTE
CARDIOLOGISTA	INTERDISCIPLINARIDADE
ELETROCARDIOGRAMA	DESINSTITUCIONALIZANDO
SOBRECARRREGADO	REUMATOLOGISTA
RELACIONAMENTO	EXTRAORDINÁRIO

Fonte: elaboração da autora (2019)

Como é possível visualizar na imagem do apêndice A, as casas correspondentes à categoria de cartas “Olho Vivo” foram identificadas no tabuleiro com a cor azul e com o símbolo de um olho, e as casas correspondentes às cartas “Desafio” foram identificadas com a cor amarela e com o símbolo do personagem *Flash*<sup>24</sup>. Além da escolha das cores, optei pela escolha de símbolos que fossem possíveis relacionar com o respectivo nome das cartas a fim de auxiliar as crianças na identificação visual. Durante o jogo, as cartas ficaram dispostas na mesa de modo que as crianças pudessem pegá-las quando necessário.

<sup>24</sup> Conforme a Wikipedia: “Flash é um nome compartilhado por diversos super-heróis da DC Comics. [...] Também chamado de *velocista escarlate*, o Flash possui ‘super-velocidade’, consegue mover-se a uma velocidade sobre-humana, usar reflexos sobre-humanos e violar certas Leis da Física, podendo até mesmo ultrapassar a velocidade da luz”. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Flash\\_\(DC\\_Comics\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Flash_(DC_Comics)). Acesso em: dez. 2019.

Figura 9 - Versão final do jogo Fluente



Fonte: arquivo pessoal (2019).

Figura 10 - Posicionamento das cartas em relação ao tabuleiro durante o jogo.



Fonte: arquivo pessoal (2019).



Nesta versão final, os jogadores foram representados por caminhões<sup>25</sup> e as cartinhas de lixos foram aproveitadas do jogo “Vamos reciclar”, da fabricante Grow. Os lixos ficaram espalhados pelo tabuleiro, de modo que não prejudicasse o percurso dos caminhões, e cada jogador, à medida que avançava no percurso e realizava as propostas das cartas, armazenava os lixos coletados na caçamba do seu caminhão.

De maneira geral, a versão final do jogo ficou com 37 casas ao total, sendo 12 casas livres, 7 casas “Sorte ou Revés” (4 sorte e 3 revés), 9 casas “Olho Vivo” e 9 casas “Desafio”. As casas que representam sorte são caracterizadas pela cor vermelha e pela coleta do número de lixos indicados no tabuleiro. As casas que representam revés são caracterizadas com o símbolo de uma lixeira; os jogadores que param nessa casa devem pegar uma carta da categoria “Lixeira”<sup>26</sup> e descobrir o que terão que fazer. Quanto à distribuição das casas, é possível perceber que, conforme os protótipos foram sendo aprimorados, a quantidade total de casas e a de casas livres foram diminuindo, enquanto a quantidade de casas preenchidas com desafios aumentou.

Após as decisões finais sobre a estruturação do jogo, foi selecionada e comprada a imagem de fundo do tabuleiro no banco de imagens *Shutterstock*. Em seguida, as imagens do tabuleiro e das cartas foram editadas por mim no programa *Paint*. Os materiais foram impressos visando a durabilidade do jogo e a visibilidade para as crianças. Além das cartas, do tabuleiro, dos lixos<sup>27</sup> e da carta anunciando a narrativa do jogo, também foi impressa uma folha explicando as regras<sup>28</sup>.

O terceiro e último playtest foi realizado com as mesmas crianças e na mesma configuração do segundo. O grupo de 6 crianças selecionadas para jogar foi dividido em 2 trios; assim, primeiro um trio jogou e na sequência o outro, ambos com a minha presença durante as partidas. A primeira partida foi realizada com os jogadores Daniel, Camila e Bruna e a segunda com Pedro, Maria e João. Ambas aconteceram em uma sala silenciosa da escola e tiveram a duração de 40 minutos ininterruptos. A seguir, descrevo e analiso como foi a realização do terceiro e último

---

<sup>25</sup> Os caminhões foram comprados em uma loja na região central de São Leopoldo.

<sup>26</sup> Dois exemplos de cartas da categoria “Lixeira” estão disponíveis no apêndice G.

<sup>27</sup> Foi necessário fazer mais cópias das cartinhas do jogo “Vamos reciclar” para que a quantidade fosse adequada.

<sup>28</sup> Disponível no apêndice H.

playtest.

Destaco como um dos aspectos da primeira partida a ajuda mútua entre os jogadores para a realização da leitura das palavras. Essa ajuda ficou evidente em muitos momentos do jogo; como exemplo, houve um momento em que Camila estava lendo lentamente uma carta “Desafio” com lista de palavras e Bruna, sem ver a carta, tentava auxiliar a colega completando a leitura das palavras, enquanto os outros colegas controlavam o tempo estipulado. Conforme os áudios:

Camila: ca-mi...<sup>29</sup>

Bruna: caminhão!

Camila: ga-ra...

Bruna: garrafa!

Fonte: banco de dados da pesquisa.

Na corrida contra o tempo proposta pela contagem dos segundos com um cronômetro, Bruna não considerou a hipótese de que ela estava auxiliando outra jogadora que estava competindo a vitória com ela. Esse exemplo demonstra que a motivação dos jogadores em realizar a leitura no tempo cronometrado estava além de ganhar ou perder em uma competição.

Foi necessário o meu constante manejo para que o auxílio entre os jogadores não invalidasse o desafio para os jogadores com velocidade menor de leitura. Na segunda partida, João oscila entre esperar a vez do outro jogador e a vontade de dizer a resposta, enquanto Pedro procura a palavra intrometida na carta “Olho Vivo”:

<sup>29</sup> Utiliza-se o símbolo “-” para indicar quando houve uma pequena pausa na leitura da palavra.

João: Eu só estou olhando com ele porque eu gosto de procurar a palavra! Não vou falar a resposta...

[...]

Pedro:li-xeí-ra<sup>30</sup>

João: [faz menção de ler a carta do outro jogador]

Pesquisadora: Ele que vai procurar, tá, João?

João: Sim, eu to procurando aqui. Eu to vendo também, porque eu gosto de fazer desafio.

Fonte: banco de dados da pesquisa.

João também evidencia, nessa fala, a satisfação na realização da proposta do jogo. A partir de Alves (2015, p. 57), percebe-se que o jogo promoveu a motivação intrínseca do jogador:

[...] a motivação intrínseca acontece quando o aprendiz quer aprender o que propomos, percebe a relevância da atividade proposta e desfruta do processo investigativo, explorando e se engajando por conta própria, independente da existência de algum tipo de recompensa.

Já o comportamento proveniente da motivação extrínseca, segundo Alves (2015, p. 57), “[...] acontece para que o indivíduo obtenha alguma recompensa ou evite determinada punição”. Ou seja, depende necessariamente de um feedback positivo para que possa se perpetuar.

Não é essa motivação que se apresentou na relação que as crianças estabeleceram com as atividades de leitura propostas nas cartas. Evidenciou-se, pelos exemplos citados, que os jogadores estavam interessados em realizar a leitura das cartas pelo prazer da sensação de desafio e realização que a tarefa proporcionava, eles estavam, portanto, motivados intrinsecamente.

<sup>30</sup> As palavras foram transcritas de modo a demonstrar como as crianças adicionaram tonicidade às palavras durante a leitura.

Relacionado a isso, pude perceber que a expectativa das crianças estava mais centrada em conseguir cair nas casas que permitiam que elas pegassem as cartas e, portanto, serem desafiadas, do que chegar ao fim do tabuleiro. Esse fato demonstra a compreensão correta da meta do jogo, uma vez que essa caracteriza como vencedor o jogador que tiver mais lixos. Além disso, esse fato também demonstra que o jogo assumiu um caráter prazeroso durante o seu processo e não somente ao final, quando houvesse um vencedor do percurso.

No que diz respeito à forma que o jogo foi estruturado, foi possível perceber que o desejo por cair nas casas que proporcionavam a leitura das cartas estava relacionado com o aumento da pontuação no jogo, ou seja, com o aumento da quantidade de lixos do jogador. Alves (2015, p. 22) afirma que:

Um dos aspectos do jogo que o torna engajador é a presença do *feedback* constante. À medida que o jogador avança, ele sabe por meio de instrumentos como pontuação, mudança de fase ou reconhecimento, se está indo bem e o quão próximo ou distante está do resultado desejado.

O sistema de feedbacks do jogo (o acúmulo de pontos) foi materializado pela coleta dos lixos, sendo fundamental para estabelecer relação com o objetivo de aprendizagem. Considerando que o aumento da quantidade de lixos estava subordinada ao acerto das atividades de leitura das cartas, o engajamento proporcionado pelo feedback contribuiu significativamente para que as crianças conseguissem se desafiar na leitura.

A materialidade que os pontos assumiram, tendo em vista que eram representados por lixos que podiam ser coletados e armazenados dentro da caçamba do caminhão de cada jogador, também foi importante para o funcionamento dos feedbacks e para a capacidade potencializar a imersão no jogo.

Na segunda partida, foi possível perceber, a partir das falas das crianças enquanto liam as cartas, questionamentos acerca da leitura dos fonemas, como por exemplo:

Pedro: Como eu leio o M-U-L? [referindo-se à palavra “multidisciplinaridade”, da carta “OlhoVivo”].

Nesse sentido, as cartas com foco no desenvolvimento da precisão de leitura cumpriram o seu objetivo, visto que os jogadores que precisavam desenvolver a leitura de sílabas não formadas pelo padrão consoante + vogal conseguiram a explicitação necessária do modo correto de processar a síntese dessas relações grafema-fonema, por informação da pesquisadora ou de outro jogador. As cartas “Olho Vivo”, categoria que não utilizava o cronômetro, proporcionaram esse espaço de reflexão metafonológica, já que algumas crianças perguntavam para mim ou para outros jogadores como se pronunciavam algumas dessas sílabas.

Tendo em vista que, a partir de Ehri (2013, p. 52), as palavras só são reconhecidas automaticamente uma vez que os os leitores já tenham praticado a leitura delas antes, destaca-se a importância da seleção de palavras polissílabas e com sílabas complexas na carta “Olho Vivo” para que as crianças fossem desafiadas a lerem palavras incomuns, possibilitando, assim, a ampliação do repertório lexical delas.

Nas cartas “Olho Vivo”, em que havia lista de palavras polissílabas, percebi que a maioria das crianças evidenciava elementos prosódicos na leitura oral diferentes de como ocorre no dialeto falado por elas. Como elas ainda não conseguem ler toda a palavra globalmente de forma silenciosa e acessar o léxico para atribuir a tonicidade adequada, ocorre o uso da rota fonológica, mais lenta, para conversão das relações grafema-fonema. Dehaene (2012, p. 53) explica que “[...] quando somos confrontados com palavras frequentes ou irregulares, nossa leitura assume uma via direta, que recupera desde o início a palavra e seu significado e depois utiliza estas informações para recuperar a pronúncia”. Essa habilidade, no entanto, ainda precisa ser desenvolvida pelos jogadores escolhidos nesta pesquisa. A transcrição a seguir é exemplo nesse sentido, além de mostrar, também, que a criança percebe com satisfação quando conseguiu aumentar a velocidade de sua leitura.

João: ê-le-tro-car-dió-gráma / uni-ver-si-dadê / pa-ra-le-le-pí-pe-do /  
i-rres-pon-sa-bilidadê<sup>31</sup>. Li bem rápido, né? Viu que eu li bem rápido?

Na transcrição a seguir, ocorre outro problema na habilidade de precisão, demonstrando a adequação da escolha de polissílabas para as cartas que tinham esse objetivo: a criança lê “cardiolota” em vez de “cardiologista”. Como a criança ainda acessa a rota fonológica em vez da rota lexical, ela processa o valor fonológico das sílabas e vai sobrecarregando a memória de trabalho com a síntese dessa conversão de cada sílaba. Nesse processo de síntese do valor das sílabas, algumas podem ser perdidas na contagem da criança de quais foram ou não lidas.

Pedro: cardiolóta  
 Maria: quê?  
 Pesquisadora: cardiologista.  
 Pedro: ah, sora!  
 Pedro: ô-éfe-ta  
 Pesquisadora: off-off-offal  
 Pedro: os-ta-u  
 Pesquisadora: of-tál  
 Pedro: molo  
 Pesquisadora: gis  
 Pedro: gista  
 Pedro: reu-ma-to-lo-gisssta  
 Pedro: gineco-lo-gista

Fonte: banco de dados da pesquisa.

Percebi, ainda, que a criança consegue aplicar a decodificação de “logista” com mais facilidade nas palavras seguintes, após a explicitação que fiz na leitura da primeira palavra. Nesse sentido, ocorreu um processo de autorregulação da performance em leitura oral por parte da criança, o que também pode ser percebido em outros momentos ao longo das partidas.

<sup>31</sup> Na transcrição, a separação silábica não segue a norma padrão da escrita, tendo em vista a intenção de salientar o que foi oralizado pelo jogador.

A partir de Ehri (2013, p. 59), “quando os alunos decodificam uma palavra extraíndo o som de cada letra e posteriormente aglutinando-os, conexões são ativadas, assegurando, assim, a permanência das grafias na memória”. Esse processo descrito pela autora permite que, progressivamente, as palavras passem a ser lidas por meio da rota lexical, isso é, de forma automática. Esse processo pode ser observado na identificação rápida pela criança, no exemplo anterior, do término “logista”, após a minha explicitação. Nessas transcrições, fica claro que o jogo funciona melhor quando há um leitor experiente como mediador nesse processo de decodificação, explicitando a forma correta, quando necessário, ao leitor iniciante.

No que diz respeito às possíveis alterações a partir desse último playtest, quanto à materialidade do jogo, percebi que os caminhões utilizados como peões eram um pouco maiores do que o tamanho das casas do tabuleiro. Os caminhões foram comprados após a impressão da versão final do tabuleiro, tendo em vista a dificuldade para encontrar exemplares que possuíssem caçamba em formato suficiente para receber as cartinhas que representam os lixos. Assim, o trânsito dos caminhões ficou um pouco prejudicado no tabuleiro, embora isso não tenha interferido no fluxo do jogo.

Por fim, constatei que esse último playtest confirmou essa versão como final, tendo em vista a única necessidade observada de melhoria no tamanho dos caminhões, o que pode ser resolvido sem alterar a estrutura dos elementos do jogo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi organizada a partir da seguinte questão: como propor a aprendizagem da fluência em leitura oral para crianças de forma lúdica? Como metodologia, a pesquisa situou-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório; a partir dessa abordagem, elaborei um jogo de tabuleiro como forma de proceder à investigação proposta.

As etapas da pesquisa foram as seguintes:

- Elaboração do problema e objetivo de pesquisa, revisão bibliográfica, seleção de referencial teórico;
- Elaboração do primeiro protótipo do jogo;
- Playtest 1;
- Elaboração do segundo protótipo do jogo;
- Playtest 2;
- Elaboração da versão final do jogo;
- Playtest 3;
- Análise teórica do processo de criação do jogo.

A partir dessas etapas, busquei compreender como se dá o processo de construção de um jogo de tabuleiro, desde a concepção até a impressão final, a partir de uma perspectiva docente voltada para turmas de alfabetização inicial. Também busquei compreender como o jogo de tabuleiro pode beneficiar o desenvolvimento da fluência oral no nível de leitura da palavra, sobretudo das habilidades de precisão e velocidade. Foram realizados dois playtests que antecederam a versão final, os quais tiveram como objetivo o aprimoramento do jogo. Após a versão final, também realizei um terceiro playtest, buscando analisar os resultados dos ajustes realizados e a adequação do jogo ao objetivo proposto.

Em resposta à questão de pesquisa, aponto que as evidências mapeadas na interação com as crianças permitiram inferir que o jogo proposto tornou o investimento das crianças na aprendizagem da fluência em leitura oral, no que tange à velocidade e precisão, uma atividade com caráter lúdico e desafiador ao ponto de manter o constante o nível de engajamento ao longo das partidas. Esse



aspecto era importante para a pesquisa tendo em vista que o ensino da fluência sofre muito preconceito nas escolas; por ser corriqueiramente associado a treino, muitos professores o relegam a segundo plano em suas práticas, o que prejudica o desenvolvimento tão necessário da fluência leitora por crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

Em relação ao processo de criação do jogo de tabuleiro, os resultados da pesquisa apontam para a importância das etapas de prototipagem e playtest antes da elaboração da versão final, de modo a ajustar a mecânica e os elementos do jogo ao objetivo estipulado. A dedicação à elaboração da mecânica e da estética do tabuleiro foram decisivos para o resultado final potente para aliar o engajamento das crianças no funcionamento do jogo ao objetivo de desenvolvimento da fluência, que pode ser percebido em ação principalmente no último playtest.

A pesquisa permitiu contribuir para produzir conhecimento que possa agregar ao repertório de professoras alfabetizadoras, ao apontar saberes necessários para a elaboração de um jogo, enquanto recurso didático, e a potência que há no processo de aprimoramento. É importante demarcar que as etapas da confecção do jogo descritas e analisadas nesse trabalho, com todo rigor e investimento estético que uma pesquisa acadêmica exige, não devem ser percebidas como uma metodologia para a confecção de um recurso didático para professoras incorporarem em sua prática. A proposta pretende aproximar os conhecimentos acerca de confecção e aprimoramento de um jogo de tabuleiro com o âmbito pedagógico, para que, assim, professoras possam utilizar os conhecimentos produzidos nesse trabalho como livre inspiração para a sua prática docente, adequando ao seu tempo e aos seus recursos disponíveis.

No que diz respeito ao desenvolvimento da fluência leitora, a pesquisa possibilita ampliar o repertório de práticas criativas e lúdicas, a partir de elementos característicos de jogos e conceitos próprios da área do *design* de *games*, para estruturar práticas pedagógicas visando ao ensino da fluência leitora.

A pesquisa também permite apontar a relevância das práticas que visam ao desenvolvimento da fluência ao desafiar as crianças a lerem palavras que não foram selecionadas a partir de um mesmo campo semântico ou do repertório vocabular delas, mas sim a partir da pertinência aos objetivos de aprendizagem. O despreendimento do significado da palavra para concentração de esforços na

decodificação correta (carta “Olho Vivo”) ou na velocidade da leitura (carta “Desafio”), sem utilizar as pseudopalavras tão comuns em abordagens clínicas, é necessário em determinadas intervenções docentes comprometidas com o avanço dos alunos. Que fique claro, no entanto, que essa defesa não significa que se considere necessário praticar apenas esse tipo de leitura para depois ensinar a compreensão leitora.

Devido ao seu caráter prático de aplicação do jogo em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola localizada na periferia de Porto Alegre, as análises produziram bons indícios da efetividade do jogo de tabuleiro como recurso que pode promover avanços no desenvolvimento da fluência leitora de forma lúdica, ao acionar a motivação intrínseca dos jogadores para investimento nessa habilidade.

É possível perceber como limitação da pesquisa o não monitoramento do avanço real da habilidade de fluência das crianças, tendo em vista que, para isso, seria necessário um acompanhamento longitudinal de um grupo de crianças com as intervenções de jogos de tabuleiro e de outro grupo controle (sem intervenção) para visualizar a potencialidade do recurso a longo prazo. Considerando a limitação do tempo disponível para a confecção do jogo e redação desta monografia, ao longo de quatro meses, outra limitação pontual se refere ao fato de que as cartinhas que representaram os lixos no jogo poderiam ter sido confeccionadas por mim, em vez de terem sido aproveitadas de outro jogo já existente.

Compreendo como possibilidade futura de pesquisa investigar o processo de criação de jogos de tabuleiro em formato digital, assim como aprofundar o estudo do uso desses jogos na formação de professores.

Por fim, a principal contribuição desta pesquisa se refere à visibilidade e investimento no desenvolvimento de estratégias para ensino e aprendizagem da fluência leitora na alfabetização, tendo em vista os resultados nada animadores das edições da Avaliação Nacional da Alfabetização e a pouca literatura sobre o assunto dirigida a professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências engajadoras. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Ubiratã Kickhofel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula *et al.* (Orgs.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. P. 32-41.

BASSO, Fabiane *et al.* (Orgs) **AFLet: avaliação de fluência de leitura textual** – Livro de instruções. Vol. 1. São Paulo: Vetor, 2018.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**. Trad. Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014, análise dos resultados. Brasília: MEC/Inep, DAEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BUNZEN, Clécio. **Letramento e/ou literacia. Distinções e aproximações**. - Entrevista ao portal CENPEC Educação. dez. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes> Acesso em: dez. 2019.

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

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Coleção explorando o ensino, vol 19. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. P. 85-106.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia Cardoso (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprender a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 49-81.

FORTUNA, Tania Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luiza; DALLA ZEN, Maria Isabel (Orgs.). **Planejamento em destaque**: análises

menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. P.147-164.

GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar as narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, Diogo Gilberto. **Jogos de tabuleiro: estudos dos sistemas visuais**. Dissertação de Mestrado (Design da Comunicação). Matosinho-Portugal: Escola Superior de Artes e Design - ESAD, 2013.

LA CARRETTA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático**. Curitiba: Appris, 2018.

LUZ, Alan Richard da. Gamificação, motivação e a essência do jogo. In: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. P. 39-50.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri-SP: Minha editora, 2013.

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

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim-RS: Edelbra, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira; BREGUNCI, Maria das Graças deCastro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de Alfabetização para educadores**. Belo Horizonte: {s.n.}, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura> Acesso em: nov. 2019.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio; GARCÍA PÉREZ, Ricardo; ROSALES PARDO, Javier. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia

Cardoso (Orgs.) **Alfabetização no século XXI: como se aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 138 - 151

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Barreto e Solange Afache. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II****TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO****PESQUISA:** XXXX**ALUNA PESQUISADORA:** Luiza Konzen Rodeski**COORDENAÇÃO:** Profa. Dra. Patrícia Camini

Na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), venho por meio deste termo solicitar a autorização para realizar a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, na EMEF Vereador Martim Aranha. A pesquisa objetiva analisar quais princípios da gamificação na educação podem ser utilizados para planejar estratégias didáticas para o ensino da leitura na alfabetização de crianças.

A coleta de dados envolverá de 6 a 10 alunos/as, por cerca de 1h30min, no espaço da biblioteca da escola. Serão dois encontros no mês de novembro, sendo necessário definir os dias e os horários com a professora titular, nos quais irei colocar em prática um jogo que visa contribuir no processo de aprendizagem de fluência leitora. A aplicação e coleta de dados serão realizadas por mim e o objetivo é realizar a proposta aproveitando o tempo que as oficinas do projeto de extensão da UFRGS utilizam em uma turma 2º ano do ensino fundamental, tendo em vista que sou bolsista desse projeto e já possuo vínculo com a turma.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Para todas as crianças que serão convidadas será encaminhado um termo de consentimento para as famílias, o qual deverá ser lido e assinado pelos responsáveis para que a criança possa participar. Tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo quando considerarem necessário. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado.

Por intermédio deste trabalho, espero contribuir com avanços na aprendizagem da leitura de um determinado grupo de alunos e, posteriormente, com os estudos na área da alfabetização. Afirmo a relevância da contribuição da Instituição com essa pesquisa, tendo em vista os índices preocupantes no Brasil no que diz respeito à leitura na alfabetização.

Desde já, agradeço a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais por meio do seguinte contato: e-mail XXXXXX e telefone (51) XXXX.

A aluna pesquisadora responsável por esta pesquisa, Luiza Konzen Rodeski, está sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Camini, do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio do e-mail da professora orientadora: XXXXXX. Serão entregues duas vias rubricadas do termo de consentimento em questão para a Instituição EMEF Vereador Martim Aranha e uma via para a professora orientadora Profa. Dra. Patrícia Camini.

---

Professora Titular

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, na condição de professora titular de um 2º ano do ensino fundamental da EMEF Vereador Martim Aranha, concordo com a realização do presente estudo.

---

Equipe Diretiva

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, na condição de integrante da equipe diretiva da EMEF Vereador Martim Aranha, concordo com a realização do presente estudo nesta Instituição.

---

Luiza Konzen Rodeski  
Aluna pesquisadora

---

Profa. Dra. Patrícia Camini (FACED/UFRGS)  
Professora orientadora

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.



**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PAIS OU RESPONSÁVEIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DOSUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO  
PAIS OU RESPONSÁVEIS**

**PESQUISA:**XXXXXX

**ALUNA PESQUISADORA:**Luiza Konzen Rodeski

**COORDENAÇÃO:** Profa. Dra. Patrícia Camini

**SOBRE A METODOLOGIA:** a proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem como objetivo colocar em prática na turma em que seu/sua filho/a estuda um jogo visando a aprendizagem da leitura. O jogo será realizado com um determinado grupo de alunos no horário normal de aula e, posteriormente, será descrito e analisado em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a fim de evidenciar quais as suas potencialidades para o ensino da leitura. As partidas do jogo serão gravadas em áudio.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** participarão desta de 6 a10 alunos de um 2º ano da EMEF Vereador Martim Aranha, na cidade de Porto Alegre-RS.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** ao colaborar com este estudo, a criança sob sua responsabilidade participará de um jogo junto com outros alunos/as. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança a participar, e a criança tem a liberdade de desistir de participar, em qualquer momento que decida, sem qualquer

prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

**RISCOS E DESCONFORTO:** os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. No entanto, ao enfrentar dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem da leitura, a pesquisa não está isenta de produzir eventuais desconfortos para o participante.

**CONFIDENCIALIDADE:** todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante.

**BENEFÍCIOS:** ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo contribuam para o avanço dos conhecimentos na área da alfabetização.

**PAGAMENTO:** você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a criança sob minha responsabilidade a participar desta pesquisa.

---

Nome completo da criança

---

Nome completo do responsável

---

Assinatura do responsável

---

Local e data

---

Luiza Konzen Rodeski

Aluna pesquisadora

---

Profa. Dra. Patrícia Camini (FACED/UFRGS)

Orientadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Patrícia Camini, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) xxxxxxx ou pelo e-mail da professora orientadora xxxxxxx. Este documento segue em duas vias de igual conteúdo e valor.

## **APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DA CRIANÇA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DA CRIANÇA**

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA! ESSE PAPEL EXPLICA O QUE NÓS VAMOS FAZER DURANTE A PESQUISA. SEUS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PERMITIRAM QUE VOCÊ PARTICIPASSE DESTA PESQUISA.

#### **O QUE É ESSA PESQUISA?**

EU ESTOU ESTUDANDO SOBRE COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A LER E COMO OS JOGOS PODEM AJUDAR NESSE PROCESSO DE APRENDIZAGEM. ESTOU FAZENDO UMA PESQUISA SOBRE ISSO E GOSTARIA DE CONVIDÁ-LOS PARA ME AJUDAR.

COM ESTA PESQUISA, QUERO SABER COMO OS JOGOS PODEM AJUDAR VOCÊS A LER MELHOR. VOCÊ SÓ PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE QUISER, É UM DIREITO SEU E NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE DESISTIR. AS CRIANÇAS QUE IRÃO PARTICIPAR DESTA PESQUISA SÃO OS SEUS COLEGAS, TODOS TÊM ENTRE 7 E 10 ANOS DE IDADE.

#### **AFINAL, O QUE IREMOS FAZER?**

EU IREI TRAZER PARA A TURMA DE VOCÊS UMA ATIVIDADE EM FORMATO DE JOGO PARA TODOS JOGAREM. FAREI FOTOS DE VOCÊS, GRAVAÇÕES EM ÁUDIO E ALGUMAS ANOTAÇÕES PARA A PESQUISA. A PROPOSTA É TESTAR ESSE JOGO COM VOCÊS E VER SE GOSTARAM, SE APRENDERAM ALGO NOVO E SE GOSTARIAM DE DAR ALGUMA SUGESTÃO PARA MELHORAR.

A PESQUISA SERÁ FEITA NA BIBLIOTECA DA ESCOLA ONDE VOCÊS TERÃO QUE JOGAR UM JOGO EM GRUPO. VOCÊS TERÃO QUE LER EM DIVERSOS MOMENTOS DESSE JOGO E, CASO VOCÊ SE SINTA DESCONFORTÁVEL E NÃO QUERIA MAIS JOGAR, PODERÁ SAIR DO JOGO SEM PROBLEMA ALGUM. VOCÊ NÃO SERÁ PREJUDICADO EM NADA E AINDA IRÁ CONTRIBUIR COM UMA PESQUISA QUE É MUITO IMPORTANTE PARA OUTRAS PROFESSORAS E OUTROS ALUNOS!

NINGUÉM SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA; NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS, NEM DAREMOS A ESTRANHOS AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ NOS DER. OS RESULTADOS DA PESQUISA VÃO SER PUBLICADOS (EXPLICAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS), MAS SEM IDENTIFICAR AS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM.

SE VOCÊ OU OS RESPONSÁVEIS POR VOCÊ TIVER(EM) DÚVIDAS COM RELAÇÃO AO ESTUDO, DIREITOS DO PARTICIPANTE, OU RISCOS RELACIONADOS AO ESTUDO, VOCÊ DEVE CONTATAR A PROFESSORA ORIENTADORA POR ESTA PESQUISA, PROFESSORA PATRÍCIA CAMINI, DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, TELEFONE: (51) 33084189.

#### **ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

**VOCÊ ACEITA PARTICIPAR DESSE JOGO?**

(  ) **SIM**

(  ) **NÃO**

EU \_\_\_\_\_ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA EM QUESTÃO. ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E

PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA DE MIM. OS PESQUISADORES TIRARAM MINHAS DÚVIDAS E CONVERSARAM COM OS MEUS RESPONSÁVEIS. RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO E LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

Assinatura do participante

---

Luiza Konzen Rodeski  
Aluna pesquisadora

---

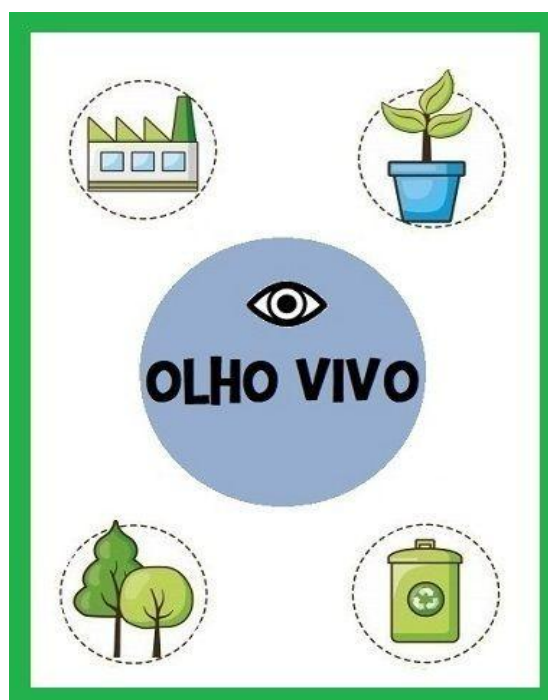
Profa. Dra. Patrícia Camini (FACED/UFRGS)  
Orientadora da pesquisa

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

### APÊNDICE D - VERSÃO FINAL DO TABULEIRO



## APÊNDICE E - FRENTE E VERSO DAS CARTAS “OLHO VIVO” (PRECISÃO)





**ENCONTRE 1 PALAVRA INTROMETIDA**

FLOR	FLOR	FLOR	FLOR
FLOR	FLOR	FLOR	FLOR
FLOR	FLOR	FLOR	FLOR
FLOR	FIOR	FLOR	FLOR
FLOR	FLOR	FLOR	FLOR

 **2 LIXOS**



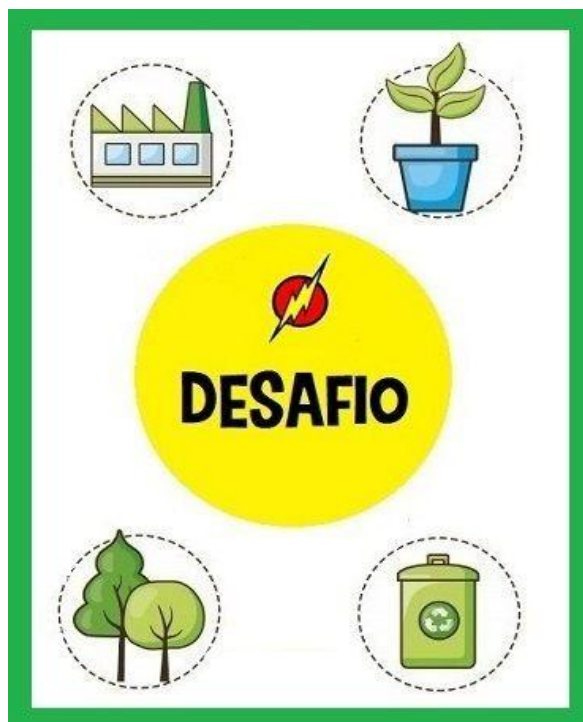
**LEIA RAPIDAMENTE**

RELACIONAMENTO
COLECIONADORES
SOBRECARREGADO

 **1 LIXO**



APÊNDICE F - FRENTE E VERSO DAS CARTAS “DESAFIO” (VELOCIDADE)



 **DESAFIO!**  
25 SEGUNDOS

LIXO	FRUTAS
FOLHA	MUNDO
PILHA	CHUVA
PAPEL	NUVEM
VIDRO	TERRA

 **2 LIXOS**

 **DESAFIO!**  
30 SEGUNDOS

AMBIENTE	NATUREZA
TELEVISÃO	MARACUJÁ
BICICLETA	MATEMÁTICA
COMPUTADOR	FELICIDADE

 **4 LIXOS**

**APÊNDICE G - FRENTE E VERSO DAS CARTAS “LIXEIRA”**

**VOCÊ ENCONTROU UMA  
DAS POUCAS LIXEIRAS  
QUE AINDA ESTÃO  
VAZIAS NO BAIRRO.**

**APROVEITE E DEIXE  
DOIS LIXOS DO SEU  
CAMINHÃO AQUI!**

**O PNEU DO SEU  
CAMINHÃO FUROU!**

**VOLTE QUATRO  
CASAS E PROCURE  
UMA BORRACHARIA.**

## APÊNDICE H - REGRAS DO JOGO “FLUENTE”

### REGRAS DO JOGO



**PARTICIPANTES:** DE 2 A 3. **IDADE:** A PARTIR DOS 6 ANOS.

**META:** CONSEGUIR COLETAR O MÁXIMO DE LIXOS NO SEU CAMINHÃO PARA DEPOSITAR NO ECOPONTO AO FINAL DO JOGO.

**COMO JOGAR:** CADA PARTICIPANTE IRÁ ESCOLHER UM CAMINHÃO PARA REPRESENTÁ-LO NO JOGO.

TODOS OS JOGADORES DEVERÃO POSICIONAR OS SEUS CAMINHÕES NO LOCAL ONDE INDICA A PARTIDA DO TABULEIRO. APÓS ISSO, CADA JOGADOR IRÁ JOGAR UMA VEZ O DADO. QUEM TIRAR O MAIOR NÚMERO IRÁ COMEÇAR O JOGO.

O DADO IRÁ INDICAR A QUANTIDADE DE CASAS QUE CADA CAMINHÃO IRÁ ANDAR NO TABULEIRO. AO LONGO DO PERCURSO OS JOGADORES TERÃO DE ENFRENTAR DIVERSOS OBSTÁCULOS PARA CONSEGUIREM COLETAR OS LIXOS.



**OLHO VIVO**



**DESAFIO**



**LIXEIRA**

OS ÍCONES ACIMA REPRESENTAM AS CARTAS QUE O JOGADOR TERÁ QUE PEGAR SE CAIR NAS CASAS CORRESPONDENTES INDICADAS NO

**TABULEIRO.**

**SE O JOGADOR CONSEGUIR REALIZAR O QUE A CARTA PROPÕE, PODERÁ COLETAR A QUANTIDADE INDICADA DE LIXOS NA CARTA E DEPOSITAR NA CAÇAMBA DO SEU CAMINHÃO.**

**APÓS TODOS OS JOGADORES CHEGAREM NO ECOPONTO, DEVERÃO CONTAR QUANTOS LIXOS CADA UM COLETOU NO SEU CAMINHÃO. QUEM COLETAR A MAIOR QUANTIDADE DE LIXOS AO FINAL DO PERCURSO, GANHA O JOGO.**

**BOA SORTE!**

