

## INTERAGINDO COM JOGOS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

INTERACTING WITH DIGITAL GAMES IN PORTUGUESE CLASSES: NA INCLUSIVE EDUCATION PRACTICE  
OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY

Mari Regina Rocha Janke<sup>1</sup>  
Marina Cabreira Rocha de Moraes<sup>2</sup>

### Resumo:

*As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) propiciam expressivas e proveitosas possibilidades de interatividade às práticas pedagógicas dos professores no contexto escolar, suscitando a aprendizagem de conteúdos de forma prazerosa e significativa dos alunos. Este trabalho teve como proposta investigar as contribuições dos jogos digitais para a alfabetização e o letramento de dois alunos com deficiência intelectual que cursam os anos finais na E. M. Ed. Inf. e Ens. Fund. Doutor José Maria da Silveira, da zona rural, no município de Piratini- RS. Com base numa metodologia qualitativa (tipo estudo de caso), foi desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, através de aplicação de jogos digitais como Ditado e Bruxa dos Acentos. Este projeto foi desenvolvido durante o ano letivo de 2019. No final da aplicação deste trabalho, observou-se que os alunos conseguiram apresentar um melhor desempenho na leitura e na escrita, além de permitir um melhor desenvolvimento da concentração, de memorização e de integração destes alunos com a turma.*

**Palavras-Chave:** *Inclusão, TICs, Deficiência Intelectual.*

### ABSTRACT

*The Information and Communication Technologies (ICTs) provide expressive and useful possibilities of interactivity to the pedagogical practices of teachers in the scholar context, raising the learning of tasks in a pleasant and meaningful way to the students. This work had as proposal investigate the contributions of digital games for the alphabetization and literacy of two students with intellectual deficiency who attend the final years in the Child Education and Elementary School Doctor José Maria da Silveira, of the rural district, in the city of Piratini - RS. Based upon a qualitative methodology (case study-like), was developed in the subject of Portuguese Language, through the application of digital games as Dictation and Witch of Accents. This project was developed during the academic year of 2019. At the end of the application of this work, it was noted that the students managed to present a better performance in the reading and writing processes, besides of allowing a better*

<sup>1</sup> Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul; professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Piratini/RS

<sup>2</sup> Professora de Língua Portuguesa e dos anos iniciais do Ensino Fundamental rede municipal de Piratini/RS.

*development of concentration, of memorization and integration of these students with their class.*

**Key-Words:** *Inclusion, ICTs, Intellectual Deficiency.*

## 1. Introdução

A escola é um espaço de diversidade, de socialização e, também, de (re)construção dos conhecimentos científicos. Destaca-se que, a partir da década de 1990, as políticas públicas de inclusão oportunizaram a integração, a socialização e autonomia dos alunos com deficiência no âmbito escolar. Assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/96) legitimou o direito de pessoas com deficiência poderem frequentar a escola.

Embora seja assegurado o direito de frequentar o ensino regular as pessoas com deficiência, há impasses de recursos materiais, adaptação quanto ao espaço físico, adaptação curricular e, principalmente, a falta de qualificação de professores para trabalhar com relação inclusão destes alunos. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho surgiu com intuito de promover a integração e inclusão de dois alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental da E. M. Ed. Inf. e Ens. Fund. Doutor José Maria da Silveira, da zona rural, no município de Piratini- RS.

Assim, buscou-se utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação através de jogos virtuais a fim de viabilizar a aprendizagem de leitura e escrita de maneira significativa, pois a turma utiliza estes recursos tecnológicos, acessando e interagindo com diferentes jogos digitais nos celulares, como *Free Fire* e *Minecraft*, no seu cotidiano. Partindo desse viés, este trabalho teve como objetivos: oportunizar a leitura e escrita de palavras de acordo à norma padrão; ler e interpretar as informações solicitadas ao interagir com jogos digitais: *Ditado e Bruxa dos Acentos*; estimular o desenvolvimento da concentração, memorização e atenção dos estudantes com deficiência intelectual através de jogos digitais.

Nesse sentido, este trabalho promoverá no primeiro tópico uma discussão e reflexão sobre a abordagem teórica de autores, como Luckasson (2002), Mittler (2003), Bigui e Colombo (2017), entre outros, acerca da importância dos jogos digitais para inclusão de alunos com deficiência intelectual, a fim de desenvolver habilidades motora, afetiva e cognitiva do aluno. Já no segundo tópico, será apresentada a pesquisa desenvolvida em uma escola municipal do ensino regular na zona rural de Piratini. No término deste artigo, será propiciada uma análise e discussão dos dados observados e, por fim, as considerações finais sobre as contribuições dos jogos digitais para inclusão de alunos com deficiência intelectual.

## 2. Refletindo sobre o processo de inclusão escolar

No decorrer da década de 1990, a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar e também em outras esferas sociais ganha notoriedade através de distintas leis que asseguraram o direito de acessibilidade, integração e socialização destes cidadãos dantes excluídos e desprestigiados historicamente, culturalmente e socialmente. Com o direito de acesso à educação prevista na Constituição de 1988, todos os cidadãos, independente de gênero, raça, deficiência, credo e classe social, tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/96) assegurou o direito de pessoas com deficiência a frequentar o ensino regular público ou privado, além de oferecer um atendimento especializado, na própria escola, na Sala de Atendimento Especial (AEE), em consonância com a turma regular a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo destes alunos.

No entanto, há uma resistência e rejeição por parte alguns educadores quando o assunto é a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, devido à falta de capacitação e formação destes educadores a fim de promover práticas educativas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência. Partindo do pressuposto que para haver o processo de inclusão de alunos com deficiência requer mecanismos de formação continuada de docentes por meio de leituras, estudos e cursos de capacitação sobre tal temática, como ressalta Mittler (2003, p.16):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares (...), mas diz respeito ajudar todos os professores a aceitarem quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Nesse sentido, é imprescindível o professor buscar conhecer a realidade deste aluno por meio de leitura e estudos sobre a inclusão escolar, conversar com os familiares e, principalmente, frequentar cursos de formação e capacitação profissional sobre tal temática.

No caso de alunos com deficiência intelectual, o professor deve promover relevantes estratégias pedagógicas que estimulem à linguagem, à memória, à concentração, à atenção, noções de raciocínio lógico. De acordo com Luckasson (2002, p.8) a deficiência intelectual é marcada como “deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”.

Levando em consideração tal afirmação, é primordial trabalhar com atividades lúdicas nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, pois contribui para desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, estimulando habilidades motoras, cognitivas, afetivas e de linguagem. Além de promover um ambiente de aconchego e de interações, mediando os conhecimentos dos alunos com o mundo e também propiciando a aprendizagem de conteúdos.

## **2.2. A importância dos jogos digitais para práxis escolar**

Sendo que o século XXI é marcado pelo contexto da Era Tecnológica, promovendo mudanças significativas no contexto educacional, suscitando maior divulgação de informações e de compartilhamento de conhecimentos científicos, principalmente, na área de Tecnologia Assistida para inclusão de deficientes no ensino regular. Por isso, os jogos



digitais são uma ferramenta que auxilia a práxis docente de professores da Educação Básica para instigar tanto os alunos com deficiência intelectual como os demais alunos a aprenderem os conteúdos de forma interativa, significativa e prazerosa.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) contempla um ensino dinâmico atrelado aos TICs voltado para área de Linguagem no que tange à disciplina de Língua Portuguesa, com intuito de desenvolver a cultura digital em sala de aula. Assim, a BNCC (2019, p. 87) ressalta a importância do professor de Língua Portuguesa trabalhar com os jogos digitais em sala de aula:

Mobilizar práticas da cultural digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção) para aprender a refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Cabe destacar que os jogos digitais potencializam a fixação dos conteúdos a serem aprendidos, além de contribuir para desenvolver a socialização e as habilidades cognitivas dos alunos com deficiência intelectual. Além disso, Bigui e Colombo (2017, p. 3) destacam que “é possível definir jogos digitais como ambientes atraentes e interativos que capturam a atenção do jogador ao oferecer desafios que exigem níveis crescentes destreza e habilidades”.

No caso de deficientes intelectuais, os jogos digitais contribuem para uma maior fixação de conteúdos trabalhados na sala de aula e promovem uma melhor interação e socialização entre os colegas. Além disso, os jogos digitais possibilitam o desenvolvimento da concentração e memorização dos alunos com deficiência intelectual, potencializando o processo cognitivo desses alunos, como ressaltam Bigui e Colombo (2017, p. 1) “os jogos digitais proporcionam um maior interesse nos Deficientes Intelectuais, pois conseguem se manter concentrados por mais tempo na realização da atividade que o jogo propõe, ou seja, maior dificuldade enfrentada na aprendizagem do Deficiente Intelectual”.

Portanto, ao trabalhar com jogos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, o professor possibilitará a mediação do processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita de maneira interativa, além de estimular os aspectos cognitivos de concentração, memorização e a socialização.

### 2.3. O processo da aquisição da escrita

Presume-se que, antes de a criança ter contato sistemático com a escrita, na fase escolar, ela já dispõe de consideráveis conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento de sua língua materna. Dessa forma, para Ferreiro e Teberosky (1979), acerca da teoria piagetiana, a criança é um sujeito que participa e aprende ativamente e diretamente no processo de aquisição da escrita. Tal concepção contrapõe a visão de “sujeito passivo” do ensino de alfabetização tradicional. Segundo este método de ensino, a criança somente desempenha a função de decodificar as informações e conteúdos transmitidos pelo professor sem atuar, intervir, interpretar, inferir e elaborar hipóteses acerca do sistema escrito. Em consonância com as ideias de Ferreiro e Teberosky (1979), Cunha afirma que (2004, p. 28):

O sujeito da aprendizagem não espera por instruções para começar a interagir com o seu entorno. A criança, quando entra para a escola, já possui uma série de concepções sobre a língua escrita, pois o mundo está carregado de informações

escritas com as quais ela se relaciona o tempo todo. No entanto, é no ambiente escolar que ela vai testar suas hipóteses sobre a língua escrita e adquiri-la de forma mais estruturada.

Assim, quando a criança começa a compreender o funcionamento do sistema de escrita, ela consegue refletir sobre a fala e a escrita, percebendo que uma letra pode apresentar distintos sons, bem como um som pode ser representado por diversas letras. Além disso, o aprendiz compreende que as convenções ortográficas são regras estruturadas e funcionais de uma língua, a fim de que os interlocutores de diferentes localidades consigam comunicar-se e interagir a partir de enunciados escritos.

É imprescindível, nas aulas de Língua de Portuguesa, o professor conscientizar o aluno sobre as funções sociais da escrita, além de levar o educando a aprender a ler, interpretar e produzir textos escritos e orais. Cabe ao professor, nesse momento, promover atividades pedagógicas que vão ao encontro com realidade do estudante, como por exemplo, a utilização dos jogos digitais.

Por fim, os jogos digitais além de promover a diversão e entretenimento do aluno com deficiência intelectual, disponibiliza a este aluno uma aprendizagem enriquecedora e significativa do conteúdo, pois estimula a concentração e o interesse para aprender na prática o conteúdo trabalhado em sala de aula.

### 3. Metodologia

Este trabalho teve como base pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso envolvendo dois alunos com deficiência intelectual que cursam os anos finais, da escola E. M. Ed. Inf. e Ens. Fund. Doutor José Maria da Silveira, da zona rural, no município de Piratini.

A descrição das necessidades especiais dos alunos expostas neste trabalho foi coletada a partir das informações presentes em laudos e pareceres médicos de especialistas como médicos, psicólogos e psicopedagogos nas pastas documentais dos alunos arquivados na escola.

A aluna C. tem 17 anos, mora com os pais e está cursando o 6º ano. Quanto à avaliação técnica de profissionais da saúde, a aluna apresentou indício de desenvolvimento incompleto, no teste de Bender<sup>1</sup> não apresentou comprometimento neurológico, já no WISC<sup>2</sup> na área verbal apresentou Deficiência Mental.

Com relação na atuação no âmbito escolar, a aluna C. apresenta boa relação com os colegas e interage muito nas aulas expressando-se e emitindo opiniões e experiências vivenciadas. Com relação à área cognitiva, a aluna apresenta dificuldade de ler e escrever as palavras, se dispersa com facilidade e possui dificuldade de concentração, mas é muito esforçada e curiosa, assim, nas aulas, ela está sempre solicitando ajuda da professora ou dos colegas para sanar dúvidas.

O aluno L. tem 15 anos, mora com os pais e está cursando o 6º ano, quanto à avaliação técnica de profissionais da área da saúde, o aluno no teste de Bender apresentou

<sup>1</sup> Segundo Weiss (2007, p. 115), “o Teste de Bender busca definir os índices de maturação relacionados à percepção motora”.

<sup>2</sup> Segundo Weiss (2007, 114), “o Teste de WISC é um teste de inteligência, no qual pretende avaliar um tipo de função e se estrutura em ordem crescente de dificuldade, em crianças de faixa etária de cinco a quinze anos”.



comprometimento neurológico e no WISC tanto na área verbal como de execução apresentou um Q.I. (quociente de inteligente) Limítrofe com escores baixos em informações aritméticas e dificuldade de armar objetos.

Na escola, o aluno L. apresenta uma boa relação com os colegas, é tímido e quieto, possui dificuldade de se expressar oralmente devido a timidez. Com relação à área cognitiva, o aluno tem dificuldade em ler e escrever as palavras, se dispersa com facilidade e tem dificuldade de reter informações na memória.

Este trabalho começou a ser desenvolvido a partir do segundo semestre de 2019, sendo que disciplina de Língua Portuguesa tem a carga horária semanal de cinco períodos, assim foi utilizado dois períodos para aplicação dos jogos digitais: Ditado e Bruxa dos Acentos (disponível em: <http://www.escolagames.com.br/jogos>).

### **3.1. Aplicação dos jogos digitais nas aulas de Língua Portuguesa**

Como todo adolescente, os alunos têm celulares e acessam a internet com frequência a fim de assistir a vídeos, fazer *downloads* em jogos e vídeos e se comunicar em redes sociais. Assim, optou-se trabalhar com jogos digitais, pois vai ao encontro à realidade dos alunos, com intuito promover aprimoramento da leitura e escrita dos alunos.

O jogo Ditado foi aplicado no período de agosto a setembro. Este jogo é muito interativo e dinâmico, pois apresenta sons e imagens que despertam a atenção do jogador, favorecendo a aprendizagem da leitura e escrita de palavras de forma prazerosa e significativa.

Na parte inicial do jogo, o jogador ao ver a imagem e escutar o som da palavra é solicitado a escrevê-la. Se escrever errado a palavra, ele possui outras três chances a fim de acertá-la. Quando o jogador erra ou acerta uma determinada palavra é incentivado para ir à próxima palavra. Já na segunda fase do jogo, o aluno tem o acesso ao Caça-palavras. Este recurso utiliza as palavras estudadas na fase anterior do jogo com intuito de fixá-las e reforçá-las.

Com relação ao jogo Bruxa dos Acentos foi aplicado no período de outubro a novembro, é um jogo divertido e interativo, o cenário onde acontece o jogo é na casa da bruxa, o jogador tem que colocar os acentos na palavra que surge dentro do caldeirão. Assim, o aluno deve buscar frascos com acentos a fim de acentuar a palavra, se acertar pontua. Se caso errar a acentuação da palavra, a bruxa debocha do jogador com risadas estridentes.

### **3.3. Análise dos resultados**

No início da interação com o jogo Ditado, os alunos apresentaram dificuldade com relação à compreensão da dinâmica de funcionamento do jogo, pois exigia a concentração dos estudantes. Depois de interagir em algumas aulas, conseguiram atentar para as instruções solicitadas pelo jogo e, dessa maneira, perceberam a sequência de procedimentos para realizar a escrita da palavra através da compreensão da pronúncia do som das letras.

A aluna C. mostrou interesse e curiosidade ao estar em contato com o jogo Ditado, pois ele despertou a atenção da educanda devido ao fato de dispor de música de fundo,



pronúncia do som das letras da palavra, figuras para motivar a escrita de palavras e diferentes melodias para acertos e erros das palavras.

Com relação à aprendizagem acerca da leitura e escrita de palavras, observou-se um progresso da estudante ao fazer à relação da figura à escrita da palavra, mas apresentou dificuldade da interpretação do som das letras de algumas palavras no momento de escrevê-las. Nesse sentido, a aluna C. cometeu erros ortográficos referentes à correspondência fonológica e à correspondência irregular.<sup>3</sup>

A aluna cometeu erros ortográficos relacionado à correspondência fonológica, ao trocar um fonema por outro como /k/- /g/, /p/-/b/, /f/- /v/, /t/- /d/. Por exemplo, ao escrever “pombeiro” ao invés de “bombeiro”. Segundo Monteiro (2008) os fonemas /k/- /g/, /p/-/b/, /f/- /v/, /t/- /d/ apresentam traços distintos quase semelhante, ou seja, possuem o mesmo modo de articulação, no momento da produção. No entanto, o que difere é o valor sonoro, isto é, se as cordas vocais vibram ou não na hora de proferir um fonema (no caso do exemplo anterior “posque”, /p/ não apresenta sonoridade [surdo] e /b/ tem sonoridade [sonoro]). Este tipo de erro é muito comum no início da alfabetização, pois a aluna apresenta-se em processo de alfabetização.

Já o erro ortográfico relacionado à correspondência irregular é mais complexo, pois o aluno não dispõe de uma dada regra que estabelece o emprego de uma determinada letra para certo contexto. Conforme explica Monteiro (2008), que tal erro ocorre devido ao fato das crianças não terem, ainda, discernimento das possíveis singularidades das relações estabelecidas entre grafema e fonema. Assim uma letra pode representar distintos sons, bem como um som pode ser representado por diversas letras em uma palavra. Como o erro cometido pela aluna ao escrever “sinema” no lugar de “cinema”. Assim, no início de palavra pode se grafar o fonema /s/ com a letra c ou s.

Com o tempo, a aluna conseguiu identificar os sons dos fonemas presente na palavra citada no jogo e, aos poucos, foi associando as letras e acertando a escrita da palavra, conseguindo compreender a estrutura fonológica da composição de uma palavra.

No que tange aos erros ortográficos à correspondência irregular, a aluna apresentou-se ainda em processo de construção sobre a estrutura de composição da palavra, pois como não há uma regra para ater-se para empregar a letra correta referente à escrita da palavra solicitada, sendo que um som do fonema pode levar a dúvida na hora de grafar a letra adequada para escrita da palavra. No entanto, com a interação, constantemente, com o jogo Ditado nas aulas de Língua Portuguesa a aluna conseguiu refletir e memorizar a grafia correta de algumas palavras.

Outro fator preponderante foi à motivação da aluna acerca da pontuação, quando acertava a escrita da palavra vibrava, mas quando errava a escrita da palavra, após as três tentativas, refletia como os seguintes comentários: “Faltou isso”, “Ah, eu não sabia, agora na próxima vez, eu vou saber escrever”. Então, o jogo propiciou a reflexão da aluna sobre a leitura e a escrita no momento de grafar a palavra.

Este processo auxiliou muito para a próxima fase do jogo relacionado ao Caça-palavras, a aluna conseguia com facilidade encontrar as palavras que havia estudado na fase anterior. Assim, esta fase, oportunizou uma fixação e reforço das palavras anteriormente

<sup>3</sup> Segundo o estudo de Monteiro (2008), os erros ortográficos estão divididos em cinco grupos: erros de motivação fonética, erros de motivação fonológica, erros relacionados ao sistema ortográfico e erros relacionados à correspondência irregular.



estudadas. Sendo que, foi observado que aluna gostou mais desta atividade, visto que apresentava curiosidade e concentração na busca de ler e encontrar as palavras.

Já, no jogo a Bruxa dos Acentos, a aluna conseguiu entender melhor o processo de funcionamento do jogo, visto que é parecido com o jogo Ditado. Dessa forma, realizava com presteza as orientações da dinâmica do jogo, principalmente, de mover o *mouse* para buscar o frasco do acento (havia no jogo três frascos com os seguintes acentos: agudo, circunflexo e til) para grafar a palavra.

A aluna C. apresentou interesse na colocação dos acentos nas palavras, como havíamos estudado o conteúdo acentuação gráfica e sílaba tônica no segundo trimestre (junho, julho e agosto), facilitou o desempenho da aluna ao empregar os acentos nas palavras. De acordo Massi-Cagliari e Cagliari (apud Mussalim e Bentes, 2012) na língua portuguesa as palavras tendem a ser marcada a sílaba tônica na posição das paroxítonas. Assim, a aluna acentuava com facilidade as palavras utilizadas no cotidiano. Já, outras não tão comuns, ela lia e escutava a pronúncia da palavra no jogo e buscava acentuá-la. Este processo fez com que a aluna resgatasse o seu conhecimento intuitivo de falante e ouvinte sobre a língua materna.<sup>4</sup>

O aluno L. apreciou o jogo Ditado, devido ao som e as imagens das palavras, despertando o interesse do aluno ao interagir com o jogo.

Com relação à fixação da aprendizagem ortográfica das palavras, o aluno apresentou dificuldade em grafar a escrita das palavras, pois o aluno fazia associação direta entre os sons da fala na hora de escrever as palavras. Tal erro ortográfico cometido pelo aluno é denominado conforme Monteiro (2008) erros relacionados à motivação fonética, visto que a criança no processo de alfabetização faz a relação direta da escrita das palavras de acordo com os sons da fala. Por exemplo, quando o aluno escrevia “iscola” em vez de “escola”, “denti” no lugar de “dente”, “meninu” em vez de “menino”.

Segundo Monteiro (2008), a criança irá refletindo sobre a diferença entre as duas modalidades da língua (fala x escrita) à medida que ela começa a se habituar e se familiarizar com a escrita, através de diferentes propostas de atividades de reforço acerca da escrita das palavras promovidas pelo professor em sala de aula.

Além de o aluno cometer erros ortográficos relacionados à motivação fonológica, ou seja, trocava um fonema por outro, como /k/- /g/, /p/-/b/, /f/- /v/, /t/- /d/, por exemplo, escrevia “cata” em vez de “gata”, “bomba” no lugar de “pomba”, “vita” em vez de “fita”.

No entanto, não se avançou o nível de dificuldade do jogo com o aluno, pelo fato do aluno estar em processo inicial de alfabetização. Dessa forma, não foi aplicado o estudo mais detalhado sobre a regularidade ortográfica envolvendo a estrutura silábica complexa das palavras (CVC como na palavra ponte, CCV em prato, CCVC em grande). Além disso, não foi possível promover o estudo com o aluno L. acerca das regras contextuais e de correspondência de irregularidade ortográfica sobre a escrita das palavras em Língua Portuguesa.

Na parte do Caça-palavras, o estudante apresentou dificuldade de encontrar as palavras estudadas anteriormente, devido à disposição delas distribuídas no jogo, como na

<sup>4</sup> Segundo Noam Chomsky (apud Mussalim e Bentes, 2012, p.52), “todo o falante nativo de uma língua possui o conhecimento intuitivo sobre as estruturas linguísticas do sistema fonético, fonológico e sintático de sua língua adquiridos no contato com a comunidade em que está inserido”.





horizontal, diagonal ou no meio do jogo. Mas, o educando se esforçava e também solicitava ajuda de colegas e da professora a fim de conseguir concluir a tarefa.

Com base nos dados arrolados, observou-se o empenho, curiosidade e interesse do aluno L. em executar as tarefas propostas do jogo, mesmo apresentando dificuldades relacionadas à leitura, interpretação e escrita de palavras em algumas atividades do jogo, devido às limitações do aluno. Assim, vibrava quando acertava a grafia das palavras, sentia-se desafiado quando errava, interagia comentando “Na próxima vez, eu acertava”, “Ah, é assim que se escreve”.

Por ser dinâmico o jogo Bruxa dos Acentos, apresentando sons variados e uma composição visual de cenário colorido, chamou a atenção do aluno L. Mas, o estudante teve dificuldade para interpretar qual era o acento adequado para empregar na palavra, mesmo sendo ela pronunciada no jogo.

A professora auxiliou-o na pronúncia das palavras, a fim de promover a interpretação e concentração do aluno para realizar a atividade do jogo. Aos poucos, o aluno L. foi construindo conhecimentos sobre o processo de acentuação silábica ao interagir com o jogo, no caso do estudo de palavras envolvendo sílabas simples (CV- como na palavra café).

A partir da análise dos dados com aplicação de jogos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, observou-se um melhor desempenho discursivo dos alunos C. e L. referente ao processo de leitura e escrita e também se percebeu um melhor desenvolvimento cognitivo dos estudantes acerca da concentração, memorização e coordenação motora.

#### 4. Considerações finais

Acredita-se que, com a realização desta investigação, proeminentes reflexões sobre a utilização de jogos digitais como recurso pedagógico didático surgiram tanto práxis como educadora em um curso de formação de educação inclusiva, quanto no processo de inclusão escolar dos alunos C. e L.

Mesmo sendo a inclusão escolar, infelizmente, vista como um impasse e desafio a ser enfrentado por parte de alguns professores nas instituições de ensino. No entanto, esta prática possibilitou agregar aulas atrativas e significativas de Língua Portuguesa com a utilização de jogos digitais no que tange o ensino integrador e acessível, visando atender às especificidades e limitações de pessoas com deficiência intelectual.

Assim, ao longo das aulas, buscou-se romper paradigmas de que alunos com deficiência intelectual não conseguem aprender, aliando um ensino de língua materna de forma espontânea e dinâmica com a inserção de jogos digitais voltados para a aprendizagem de leitura, interpretação e escrita de palavras.

Além disso, propiciou a motivação dos alunos em aprender, pois rompeu com a rotina de aulas expositivas envolvendo somente o quadro negro em sala de aula. Assim, é indubitável afirmar que as mídias digitais por prover de recursos sonoros e visuais atrativos e dinâmicos, torna-se um importante instrumento em prol do processo de ensino-aprendizagem e também da inclusão escolar.

Concluiu-se que com a utilização dos jogos digitais potencializou o processo de aquisição do sistema alfabético dos dois alunos com deficiência intelectual, além de promover a inclusão com os demais colegas ao discutir e interagir sobre a grafia das palavras

no jogo. Além de propiciar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes acerca da concentração, memorização e coordenação motora.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, Anna Christina. MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1979.

LUCKASSON, Ruth. **Mental Retardation-** definition, classification, and systems of Washington, DC: American Association on Retardation, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windys Brasão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Carolina. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008, 171p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

BASE COMUM CURRICULAR COMUM (BNCC). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf), acessado em 26 de out. de 2019.

BIGUI, Cristiane Zucoloto; COLOMBO, Cristiano da Silva. **A Melhoria Cognitiva de Alunos Deficientes Intelectuais com o uso de Jogos Digitais**. In: Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. Junho. 2017. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/121167](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/121167)> Acesso em 26 de jun. de 2019.

Escola Games- Bruxa dos Acentos- Disponível em:  
<<http://www.escolagames.com.br/jogos/bruxaDosAcentos/>>, acessado em 10 de jun. de 2019.

Escola Games - Ditado - Disponível em: <<http://www.escolagames.com.br/jogos/ditado/>>, acesso em: 19 de ago. de 2019.

**TÍTULO DO TRABALHO<sup>5</sup>** (quando for o caso, inserir nota rodapé com financiamento)  
**MAIÚSCULA, NEGRITO, CENTRALIZADO, ESPAÇO SIMPLES, Fonte: Calibri 14**

*TÍTULO EM INGLÊS*  
*MAIÚSCULA, SEM NEGRITO, CENTRALIZADO, ESPAÇO SIMPLES, FONTE: CALIBRI 11*

**Grupo Temático 1.**  
**Subgrupo 1.2**

**Resumo:**

*O resumo deve ser um único parágrafo, conter de 1.000 a 1.500 caracteres (aproximadamente 200 palavras ou 12 linhas), fonte Calibri tamanho 11 - espaço simples, justificado, em itálico. Recuos de 1,0 cm de cada lado. O texto do resumo deve representar o conteúdo de todo o trabalho, contemplando a proposta do trabalho, os*

---

<sup>5</sup> Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da xxx (se não houver financiamento, retirar essa nota de rodapé)

objetivos, os procedimentos metodológicos, a fundamentação/discussão teórica e os principais resultados.

**Palavras-chave:** de 3 a 5 palavras-chave.

**Abstract:**

The abstract (summary in English) must be consistent with the Portuguese version (Resumo). The text should be formatted with the same standards listed above.

**Keywords:** three to five words.

## **1. Os subtítulos das seções devem ser em fonte Calibri 14, justificado, negrito e somente a inicial da frase em maiúscula. Todos os títulos deverão ser numerados sequencialmente.**

Todos os parágrafos do texto deverão seguir o seguinte padrão de formatação: fonte Calibri 12, espaçamento simples entre linhas, justificado, com recuo na primeira linha de 1,25cm. Espaçamento entre parágrafos de 6 pontos antes e 6 pontos depois.

Antes de cada subtítulo de seção deve ter um (1) “enter” e após o subtítulo, nenhum. Nos casos de subtítulos de nível 2, deve haver um “enter” separando-os. Entre os parágrafos não devem ter nenhum espaçamento (“enter”). Em nenhuma parte do trabalho deve ser aplicado estilos automáticos dos editores de texto.

### **1.1. Os subtítulos de nível 2 devem ser justificados, em fonte Calibri 12, negrito, itálico e somente inicial da frase em maiúscula.**

Lembre-se que nesta versão do trabalho o autor não deve ser identificado, é necessário inserir apenas o grupo temático e o subgrupo do qual faz parte. Um trabalho pode ter até dois (2) apresentadores, mas ambos devem estar com inscrição efetivada no evento, com pagamento. Consulte informações sobre inscrição no site do evento (<http://www.cietenped.ufscar.br>) ou tire suas dúvidas pelo e-mail ([secretaria@cietenped.ufscar.br](mailto:secretaria@cietenped.ufscar.br)).

Em relação às figuras, devem ter boa resolução, ser numeradas sequencialmente e precisam ter título como no exemplo abaixo (Figura 1). O Título das figuras deve ser representativo e formatado sem negrito, fonte Calibri 12, como na Figura 1. Tanto o título quanto a imagem devem estar centralizados.



Figura 1. A imagem e o título devem estar centralizados, sendo o título em Calibri 12.

Fonte: dever ser indicada a fonte da imagem, mesmo que seja **autoria própria**. Calibri 11.

Antes da imagem deve ser dado um espaço (“enter”) e mais um (“enter”) após o título da figura. Tabelas e Quadros seguem a mesma orientação que as Figuras, mas o seu título vem antes da Tabela ou Quadro.

Tabela 1. O título de tabelas e quadros vem antes da sua inserção, sendo a tabela e seu título centralizados. O título deve estar em Calibri 11.

A	B	C	D	E

Fonte: Autoria própria (ou indicar a fonte da tabela, em Calibri 11, assim como as figuras).

**1.2. Novos subtítulos de nível 2 devem ser justificados, em fonte Calibri 12, negrito, itálico e somente inicial da frase em maiúscula.**

As citações dos autores no corpo do texto e na lista de referências bibliográficas devem obedecer às normas da ABNT. A referida lista de bibliografias utilizadas no trabalho deve vir ao final do trabalho e não em rodapé.

A não adequação dos trabalhos às orientações deste “modelo” é motivo de desclassificação. Pedimos que atentem para que os logotipos dos eventos estejam no cabeçalho do documento enviado para avaliação e da não indicação de informações sobre autores e instituição dos mesmos. Artigos fora do formato prejudicam a avaliação dos mesmos e podem não ser publicados nos anais do evento.

**1.3. Novos subtítulos de nível 2 devem ser justificados, em fonte Calibri 12, negrito, itálico e somente inicial da frase em maiúscula**

Os organizadores do CIET:EnPED:2020 não indicarão número máximo de autores em cada trabalho, sendo possível que um pesquisador seja coautor em mais de um trabalho. Todavia, cada autor só pode apresentar, no máximo, dois trabalhos. Quando for o caso, indicar a agência financiadora do trabalho ao final do texto.

## **2. Síntese da formatação dos trabalhos para avaliação (pôster e comunicação)**

Os trabalhos aprovados serão indicados para resumos expandidos ou trabalhos completos. Ambos devem seguir esse “modelo” para formatação do texto. Todos os trabalhos serão conferidos pela organização do evento e, em caso de formatação inadequada, poderão ser desclassificados. Assim, pede-se atenção também a essas questões técnicas.

Se necessário, peça esclarecimentos sobre pontos mais específicos da formatação. Estamos à disposição pelo e-mail: [secretaria@cietenped.ufscar.br](mailto:secretaria@cietenped.ufscar.br)