

Intercompreensão e jogos digitais: dinamizando as aulas de língua portuguesa no 8º ano

ARTIGO

Andreia Sales de Freitasⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Selma Alas Martinsⁱⁱ 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil

Resumo

Considerando a importância do trabalho com a compreensão escrita e a desmotivação dos alunos durante as atividades nas aulas de língua portuguesa, elaboramos uma proposta inovadora, integrada ao currículo, unindo jogos digitais e línguas românicas. Nesse sentido, o nosso objetivo foi investigar sobre as possíveis contribuições da abordagem de intercompreensão, aliada ao uso de jogos digitais, nas aulas de língua portuguesa com alunos do 8º ano. O aporte teórico fundamentou-se nos conceitos de Intercompreensão, estratégias de aprendizagem e jogos digitais. A pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, iniciou-se com a aplicação de uma sequência didática envolvendo um jogo plurilíngue digital. Para a coleta de dados, utilizamos entrevista semiestruturada, observação da professora-pesquisadora e registro das impressões dos alunos. Os resultados indicaram que práticas pedagógicas que integram a intercompreensão e os jogos digitais estimulam a participação dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento da compreensão escrita.

Palavras-chave: Intercompreensão. Jogos Digitais. Sequência Didática. Língua Portuguesa.

Intercomprehension and digital games: dynamizing the portuguese language classes in the 8th grade

Abstract

Considering the importance of working with written comprehension and students' demotivation during activities in Portuguese language classes, we developed an innovative proposal, integrated into the curriculum, combining digital games and romance languages. In this sense, our objective was to investigate the possible contributions of the intercomprehension approach, allied to the use of digital games, in Portuguese language classes with 8th grade students. The theoretical contribution was based on the concepts of intercomprehension, learning strategies and digital games. The qualitative approach to action research began with the application of a didactic sequence involving a digital multi-lingual game. For data collection, we used semi-structured interviews, observation of the teacher-researcher and recording the impressions of students. The results indicated that pedagogical practices that integrate intercomprehension and digital games

stimulate the participation of students, in addition to contributing to the development of written comprehension.

Keywords: Intercomprehension. Digital Games. Didactic Sequence. Portuguese Language.

1 Introdução

2

De forma a acompanhar as demandas do mundo atual, sentimos a necessidade de repensar o ensino e aprendizagem de língua portuguesa com práticas de ensino que favorecessem o protagonismo dos alunos e, por conseguinte, o aumento da participação nas aulas. Esse estudo é, portanto, parte de uma pesquisa maior, que procura investigar os efeitos da intercompreensão no aumento da participação e melhoria da compreensão escrita nas aulas de língua portuguesa.

Dada a dificuldade dos alunos em compreender textos de gêneros diversos, surgiu a ideia de elaborar uma proposta inovadora integrada ao currículo de língua portuguesa, unindo jogos digitais e línguas românicas, com o objetivo de promover o desenvolvimento da compreensão escrita e o interesse dos alunos nas atividades em sala de aula. Além disso, essa abordagem poderia despertar nos alunos um sentimento de valorização, à medida que percebessem sua capacidade de compreender línguas que jamais haviam estudado ou com as quais tinham tido pouco contato.

Pensando nesses desafios e na necessidade de os professores do século XXI estarem atentos para as mudanças que o ensino e a aprendizagem vêm apresentando com a presença da tecnologia, propusemo-nos a investigar sobre as possíveis contribuições da abordagem de Intercompreensão em Línguas Românicas, aliada ao uso de jogos digitais, no contexto das aulas de língua portuguesa com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Dificuldade de compreender o sentido de texto é uma realidade de nossos estudantes. Como apontou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, 55% dos discentes brasileiros não alcançaram o nível básico em compreensão escrita, o que pode representar um obstáculo para a aprendizagem, visto que a interpretação do texto abre espaço para o pensamento crítico e reflexivo do aluno. Muitos

alunos chegam ao 8º ano do Ensino Fundamental sem conseguir apreender a mensagem de um texto. Essa situação pode ser desencadeada pela falta de estratégias de compreensão de leitura, recurso esse que poderia ajudar o aluno a compreender mais facilmente e assimilar o conteúdo dos textos. Tais dificuldades se agravam, sobretudo, quando são adotadas práticas pedagógicas tradicionais e descontextualizadas, as quais se afastam da realidade dos alunos, cada vez mais imersos no uso cotidiano de tecnologias. Esses fatores podem, portanto, contribuir significativamente para o baixo desenvolvimento da competência de compreensão escrita dos discentes, assim como para o desinteresse nas aulas de língua portuguesa.

Temos como hipótese que o contato com as línguas românicas (francês, espanhol e italiano) associadas à tecnologia e metodologias ativas podem favorecer o desenvolvimento da compreensão escrita, uma vez que, para compreender línguas que não dominam e, por vezes, nunca tiveram contato, os alunos são incentivados a mobilizar estratégias e saberes, durante a leitura em língua estrangeira, que poderão ser transferidos, inclusive, quando da leitura em língua materna. A intercompreensão entre línguas românicas, adotada como prática pedagógica nesse estudo faz parte das abordagens plurais definidas por Candelier (2003) como: “...uma prática pedagógica na qual o aluno trabalha simultaneamente com várias línguas [...]” (Candelier, 2003, p. 19-20).¹

A intercompreensão procura promover o “desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (Capucho, 2004, p.86), explora a capacidade de comunicação entre línguas distintas, aparentadas ou não, em que cada falante se empenha em compreender a língua do outro, mesmo que não a conheça. Essa abordagem adotada nas aulas de língua portuguesa pode contribuir para que o aprendiz perceba o seu sistema linguístico, podendo expandi-lo, através do contato com outras

¹ Citação original para que o leitor pratique a intercompreensão: «... une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues.»

línguas românicas, como mostram alguns estudos, Lima (2015), Souza (2013), Oliveira (2015), apenas para citar alguns.

Nesse cenário, a interação com os jogos plurilíngues permite aos alunos relacionarem conhecimentos prévios com novas informações, reavaliando e aplicando aprendizagens adquiridas para resolver problemas em colaboração com os colegas.

Em nossa pesquisa, essa metodologia está direcionada à compreensão dos jogos plurilíngues (francês, espanhol e italiano), línguas tipologicamente aparentadas ao português. Para compreender as línguas, os alunos devem acionar estratégias de aprendizagem, ou seja, processos utilizados pelos alunos na realização de tarefas (O'Malley; Chamot, 1990) e podem ser assim apresentadas: *estratégias cognitivas*, que são aquelas que envolvem o processamento direto de informações e o uso de técnicas para melhorar a compreensão como, inferência, dedução, transferência; *estratégias metacognitivas*, que envolvem a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, com o objetivo de monitorar e regular o desempenho como a autorregulação, autogestão; e *estratégias socioafetivas*, que se referem ao uso das interações sociais e emocionais como meio de facilitar o aprendizado, por exemplo, cooperação e autoestima.

Dessa forma, o emprego de jogos plurilíngues pode constituir uma abordagem inovadora para o desenvolvimento de estratégias cognitiva, metacognitiva e socioafetiva, com vista à compreensão escrita. Além de contribuir para o trabalho colaborativo, o aumento da motivação e a percepção de si e do outro, promovendo, assim, o sentimento de confiança e valorização do indivíduo, como sugere Martins (2011):

A intercompreensão possibilita a mobilização de saberes, relacionados não apenas a processos mentais, orientações de atividades cognitivas dos indivíduos, como também referentes à construção, à renovação e à valorização de todos os conhecimentos do indivíduo, com a intenção de valorizar o ser em sua plenitude. (Martins, 2011, p. 62).

Procuramos empregar metodologia ativa para o desenvolvimento dessa prática, por apostarmos numa dinâmica que valorize o aluno, que promova seu protagonismo, sua motivação e a autoestima. Moran (2018) ressalta que essas metodologias enfatizam o

envolvimento direto, participativo e reflexivo do aluno em todas as etapas do processo educativo.

A aprendizagem baseada em jogos foi a metodologia selecionada por nós e é conceituada como: “uma metodologia pedagógica que se foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação” (Carvalho, 2015, p.176). Nessa abordagem, implementam-se práticas com jogos analógicos, jogos de tabuleiros, cartas e/ou jogos digitais que utilizam dispositivos digitais. Pimentel (2021) aponta que os jogos digitais demandam que o aluno aprenda sobre o jogo, regras, compreenda as instruções, avalie e escolha a melhor estratégia para vencer os desafios, estimulando habilidades e conteúdos que possam estar ligados a eles. Desse modo, os jogos plurilíngues podem, de maneira lúdica, auxiliar os alunos no desenvolvimento da compreensão escrita por intermédio de estratégias de aprendizagem. Além disso, o jogo, organizado em formato de sequência didática, pode contribuir para o aumento da motivação, do engajamento e da promoção do trabalho colaborativo.

Essa pesquisa pode, portanto, apontar caminhos que nos aproximem do universo dos aprendizes, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão escrita e aumento da participação dos discentes, nas aulas de língua portuguesa, por meio de jogos plurilíngues digitais. Assim, a integração de elementos presentes no cotidiano dos aprendizes e o uso de línguas românicas como apoio ao ensino da Língua Portuguesa podem configurar uma aprendizagem mais significativa, colocando o aluno no centro do processo pedagógico.

É imprescindível sublinhar que a sequência didática elaborada, descrita na metodologia, foi organizada a partir da integração dos conteúdos de língua portuguesa, em particular os gêneros textuais, e habilidades definidas pela BNCC a serem trabalhadas com os alunos do 8º ano. Nesse sentido, o jogo plurilíngue digital em francês, espanhol e italiano intitulado *El juego - Crónica pluricultural* aborda o gênero crônica.

Passemos aos procedimentos metodológicos, a fim de dar mais detalhes de como a pesquisa foi realizada.

2 Metodologia

6

A fim de responder ao objetivo deste estudo, qual seja: investigar sobre as possíveis contribuições da abordagem de Intercompreensão em Línguas Românicas, aliada ao uso de jogos digitais, no contexto das aulas de língua portuguesa com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, elaboramos uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2010), que procura analisar se o trabalho com as estratégias de aprendizagem aliadas aos jogos plurilíngues pode melhorar a compreensão escrita e participação dos alunos de 8º ano nas aulas de língua portuguesa.

Assim, o estudo se caracteriza como pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (2002), é uma abordagem colaborativa que visa resolver problemas coletivos por meio de práticas planejadas. Desse modo, esta investigação aborda a dificuldade dos alunos do 8º ano de uma escola pública em compreender textos, como também o desinteresse nas aulas de língua portuguesa. Partindo desse problema, organizamos, aplicamos e avaliamos uma atividade plurilíngue digital, com o propósito de desenvolver estratégias de aprendizagem e promover o aumento do interesse dos discentes nas aulas de língua portuguesa.

A pesquisa-ação segue um ciclo que se movimenta agindo no campo da prática e investigando sobre ela: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446). Essas quatro etapas estão na base de nossa pesquisa.

Na fase do *planejamento*, foi organizada a sequência didática com a atividade plurilíngue digital *El juego - Crónica pluricultural*. Essa etapa teve como objetivo inicial testar a hipótese de que o uso do jogo plurilíngue digital poderia tanto fomentar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem voltadas para a compreensão textual, quanto aumentar a participação dos alunos; *na implementação*, aplicamos a sequência com o jogo plurilíngue digital em uma turma do 8º ano; *na descrição*, descrevemos os dados coletados através dos instrumentos: entrevista semiestruturada (gravação da voz

dos participantes), observação da professora-pesquisadora e registro das impressões dos alunos. Essas informações foram analisadas qualitativamente e categorizadas segundo a definição O'Malley e Chamot (1990) sobre estratégias cognitiva, metacognitiva e socioafetiva.

A respeito da fase da *avaliação*, procuramos verificar a validade de nossa hipótese inicial, ou seja, analisamos se o trabalho com estratégias de aprendizagem, aliado ao uso do jogo plurilíngue digital, realmente pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão escrita e para o aumento no nível de participação dos alunos nas aulas de língua portuguesa.

A fim de desenvolver a pesquisa e coletar os dados, elaboramos uma sequência didática aplicada com 14 (quatorze) alunos do Ensino Fundamental Anos Finais na disciplina de língua portuguesa, que tem como contexto investigado a sala de aula do 8º ano D do turno vespertino, da Escola Municipal Professor Amadeu Araújo – Natal/RN.

Zabala (1998) trata a sequência didática como planejamento metodológico, que encadeia e articula as diferentes atividades concebidas diante de um objetivo educacional, desenvolvidas com início e fim determinados. Nessa perspectiva, elaboramos a sequência didática *El juego - Crónica pluricultural*.

Essa sequência teve como propósito tornar o estudo do gênero textual crônica mais lúdico e envolvente. Por meio de um jogo plurilíngue digital, os alunos exploraram histórias narradas em línguas românicas (espanhol, francês e italiano) pelos personagens das crônicas, promovendo a intercompreensão e o enriquecimento cultural. A proposta também visou estimular a participação dos discentes nas aulas de língua portuguesa, transformando o aprendizado em uma experiência divertida e significativa.

O uso da intercompreensão e da tecnologia como recursos pedagógicos foram essenciais para despertar o interesse e a curiosidade dos aprendizes, consolidando a aprendizagem de forma inovadora e interativa. Nesse contexto, a organização do jogo plurilíngue digital visou não apenas trabalhar os conteúdos de língua portuguesa, mas também atender às necessidades reais do ambiente escolar (Zabala; Arnau 2010).

Vale salientar que o jogo plurilíngue digital foi produzido durante esta pesquisa. Para sua criação, elaboramos as histórias narradas pelos quatro personagens do jogo *El juego - Crónica pluricultural*, em suas respectivas línguas: francês, espanhol, português e italiano. As imagens e vídeos necessários foram desenvolvidos com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial, como o Leonardo IA, que gerou os elementos visuais a partir de instruções específicas. O vídeo finalizado foi hospedado no YouTube, gerando um *link* posteriormente integrado à plataforma Educaplay, um *software* gratuito que permite a criação de atividades educacionais multimídia.

Assim, a atividade plurilíngue digital foi estruturada com questões objetivas relacionadas às histórias vivenciadas pelos personagens. Nessa dinâmica, os discentes podiam ouvir a narrativa, bem como acompanhar a fala pelos textos transcritos no vídeo. É importante destacar que a aplicação do jogo plurilíngue digital não representa o primeiro contato da turma com as línguas francesa, espanhola e italiana. Ao longo do ano letivo, a pesquisadora-professora procurou integrar essas línguas às aulas de língua portuguesa, com o objetivo de promover atividades que possibilitassem aos alunos reconhecer as semelhanças entre elas. Essa abordagem visa despertar a utilização de estratégias de aprendizagem e incentivar a reflexão metacognitiva sobre as línguas românicas.

Abaixo apresentamos, detalhadamente, a construção da sequência didática *El juego - Crónica pluricultural*.

Quadro 1 – Sequência didática - *El juego - Crónica pluricultural*

El juego - Crónica pluricultural

Ano: 8º Ano do Ensino Fundamental

Duração: 6 aulas de 60 minutos cada

Tema: Crônicas Pluriculturais

Algumas estratégias de aprendizagem que podem ser acionadas pelos alunos

Cognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Inferência;• Dedução;• Transferência.
Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Autogestão;• Autocontrole;• Autoavaliação.
Socioafetivas	<ul style="list-style-type: none">• Cooperação;• Autoestima;• Empatia.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Compreender o gênero textual crônica;• Identificar e analisar elementos de crônicas em diferentes idiomas;• Desenvolver habilidades e estratégias de compreensão e reflexão crítica;• Incentivar a empatia e o reconhecimento da diversidade cultural através da compreensão de crônicas;• Produzir e encenar em grupo uma crônica criativa.
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none">• Jogo digital (O jogo - Crônica pluricultural), com as crônicas de Marie, Saul, Pedro e Gionni;• Lousa digital (sala de informática), computador, <i>tablets</i> com acesso à internet;• Papel e caneta para anotações.
Habilidades (BNCC)	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração, etc., os elementos cinéticos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, etc.

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de

conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades, etc.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

Percurso da aplicação

1º encontro (com duas aulas de 60 min cada)

Leitura da crônica “Emergência” de Luis Fernando Veríssimo

- Perguntar para os alunos o que para eles seria uma emergência;
- Anotar no quadro as respostas dos alunos;
- Questionar se eles já viveram alguma situação de emergência;
- Explicar para os alunos que o texto que eles irão ler silenciosamente trata-se de uma “emergência”;
- Após a primeira leitura, os alunos farão uma outra leitura coletiva;
- Discutir com os alunos sobre o enredo da crônica;
- Questioná-los se eles consideram o medo do passageiro uma “emergência”;
- Em seguida, os alunos farão a atividade de compreensão do texto “Emergência”;
- Fazer a correção com os alunos;
- Perguntar se eles gostaram do texto, se eles conhecem alguém que já tenha passado pela mesma situação do passageiro do avião.

OBS: O texto e as questões estão no material didático - o livro *Teláris* de Língua Portuguesa, que todos os discentes receberam da escola.

2º encontro (com duas aulas)

1. Introdução (10 minutos)

- Apresentar brevemente ao discentes a plataforma Educaplay que foi utilizada para a composição do jogo plurilíngue digital;
- Explicar o contexto da atividade (jogo): os alunos precisam compreender a história do vídeo para escolher as respostas corretas e avançar no jogo.

2. Juego - Crônica pluricultural (20 minutos)

- Distribuir os *tablets* para que os alunos tenham acesso ao jogo digital;

- Solicitar aos discentes que joguem individualmente. Em seguida, quando todos tiverem terminado mostrar o *ranking* do jogo.

3. Discussão (40 minutos)

- Projetar o vídeo jogo e pedir para que quatro alunos voluntários façam a leitura das crônicas, que possuem as legendas nas quatro línguas, em voz alta para a turma;
- Retomar o evento principal de cada história: o que os personagens aprenderam com as experiências vividas;
- Perguntar aos aprendizes o que as quatro histórias têm em comum;
- Apresentar aos alunos as principais características de uma crônica: narrativa curta, baseada em fatos cotidianos, frequentemente com uma reflexão ou crítica;
- Lembrá-los que o texto “Emergência”, que eles leram na aula passada, também era uma crônica;
- Verificar se os discentes conseguem observar nas crônicas apresentadas na história as características discutidas.

4. Atividade Criativa: Criando a Própria Crônica (30 minutos)

- Pedir aos alunos para escreverem uma breve crônica sobre uma experiência pessoal significativa, seguindo os elementos discutidos na aula;
- Instruí-los a incluírem um momento de reflexão ou aprendizado na crônica.

5. Compartilhamento e Feedback (20 minutos)

- Formar pequenos grupos para que os alunos compartilhem suas crônicas entre si;
- Cada grupo escolhe uma crônica para ser encenada e gravada para a turma.

Obs: Os alunos devem fornecer *feedback* construtivo, destacando pontos fortes e possíveis melhorias.

3º Encontro (com duas aulas)

6. Gravação das crônicas escolhidas (60 minutos)

- Utilizar os *tablets* para que os alunos possam gravar os vídeos em um espaço da escola.

7. Apresentação (40 minutos)

- Apresentar para a turma o trabalho realizado.

Autoavaliação - Discussão Final (20 minutos) -

- Reunir a turma e conduzir uma discussão sobre como foi a experiência de estudar o gênero textual com o jogo plurilíngue digital e a produção realizada por eles;
- Perguntar aos alunos o que aprenderam sobre si mesmos e sobre os outros por meio dessa atividade.

Fonte: Elaboração própria (2024)

É importante destacar que as etapas cinco (compartilhamento e *feedback*), seis (gravação das crônicas escolhidas) e sete (apresentação da sequência) não foram realizadas, pois os alunos optaram por elaborar suas crônicas de forma individual, sem a encenação planejada. Esse comportamento é curioso, considerando que frequentemente demonstram relutância em realizar produções textuais, possivelmente devido à vergonha

ou ao receio de serem avaliados. Embora a presente pesquisa não tenha como foco aprofundar o trabalho com a produção escrita, foi notável o comprometimento dos discentes com a tarefa, mesmo que suas produções apresentem desvios em relação à norma-padrão da língua portuguesa, o que demonstra o interesse e a motivação pela atividade, gerando aumento na participação. Esses desvios, entretanto, não serão analisados neste momento, visto que o objetivo central do estudo se concentra na competência de compreensão escrita.

Assim, após a realização da sequência, 10 dos 14 alunos que participaram da aplicação do jogo plurilíngue digital foram entrevistados, visto que nem todos estavam presentes no dia da entrevista. Para tal, elaboramos três questões, que serviram de base para a entrevista semiestruturada que visou identificar as estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas utilizadas pelos alunos durante o jogo plurilíngue digital. Assim, a primeira questão atende à estratégia cognitiva, a segunda, à estratégia metacognitiva e a terceira, à socioafetiva. Apresentamos as respostas coletadas durante a entrevista, na seção de resultados e discussão. Utilizamos o código letra e número (A1, A2...) para preservar a identidade dos participantes.

Seguem abaixo as questões:

1. Na atividade, você encontrou palavras ou expressões que não conhecia? Como você fez para compreender o texto?
2. O que você fez quando percebeu que não estava entendendo um determinado momento do vídeo?
3. Como você se sente ao ter contato com línguas que ainda não teve oportunidade de aprender/estudar?

Além dos dados obtidos mediante a entrevista, a professora-pesquisadora solicitou que os alunos registrassem em um caderno o que eles acharam da atividade com o jogo plurilíngue digital. A seguir, algumas impressões dos participantes:

(A1): Rapaz, eu gostei muito do jogo digital foi um aprendizado diferente deveria ter mais vez.

(A2): *Eu achei ele bastante dinâmico e bastante difícil, mas também bastante divertido.*

(A3): *Eu achei ótimo o áudio ajudou muito. Foi uma dinâmica ótima.*

(A8): *Ah...amei muito é bom pra a gente saber mais sobre as línguas. Gostei muito dessa experiência. Tive uma dificuldade no começo, mas quando joguei de novo parecia mais fácil. Amei de verdade.*

13

Somado ao exposto, observamos que os discentes estavam comprometidos durante a realização da sequência didática provavelmente pelo fato de terem sido a turma escolhida para aplicação do jogo. O grupo em questão foi selecionado devido a sua configuração: grupo composto por adolescentes, entre 14 e 17 anos, que estão fora da faixa regular do sistema educacional, ou seja, são aprendizes repetentes, totalizando 66,67% de repetência. Houve uma conversa prévia com eles a respeito do jogo plurilíngue digital, o que pode ter despertado a curiosidade deles sobre como funcionaria o jogo com línguas românicas. Essa hipótese corrobora o interesse dos alunos, que, antes mesmo da aplicação, perguntavam sobre o momento em que iriam jogar, evidenciando, assim, uma percepção positiva com relação à proposta, que eles consideravam diferenciada em relação à rotina habitual.

Outro ponto a destacar, durante a entrevista realizada após a aplicação do jogo, foi o cuidado dos alunos na organização de suas respostas às perguntas, evidenciando uma preocupação em expressar suas ideias de forma clara. Ao final da entrevista, vários discentes relataram ter apreciado a experiência, indicando que não apenas a atividade com o jogo plurilíngue digital, mas todo o processo – desde a introdução à participação na entrevista – contribuiu para promover o engajamento e uma valorização de sua própria experiência enquanto aprendizes.

Adiante, apresentaremos a análise dos resultados e discussão a fim de verificar a validação ou não da hipótese da nossa pesquisa.

3 Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa, realizada com alunos do 8º ano da Escola Municipal Professor Amadeu Araújo, evidenciam a aplicação de estratégias cognitivas,

metacognitivas e socioafetivas na realização de uma atividade com jogo plurilíngue digital. A análise das respostas fornecidas pelos participantes revelou como essas estratégias, conforme descritas por O'Malley e Chamot (1990), foram mobilizadas durante a experiência, demonstrando o impacto positivo da abordagem da intercompreensão e do jogo digital no contexto investigado.

Verificamos que os alunos empregaram predominantemente estratégias cognitivas para decifrar palavras e expressões desconhecidas, a fim de compreender a atividade de vídeo legendado. As respostas indicam que os participantes recorreram à transferência, utilizando semelhanças entre as palavras em português e as línguas românicas (francês, espanhol e italiano) para inferir significados. Esse comportamento, observado em participantes como A1, A5 e A9, reforça o potencial da intercompreensão como ferramenta pedagógica, conforme descrito por Capucho (2004). Expressões como *"tentei entender algumas, talvez que encaixavam com o português"* (A1), *"eu tentei achar palavras do português que combinassem com a da frase"* (A5) e *"Eu peguei palavras que eu achava melhor, que parecia mais com o português e eu juntei palavras que eu não entendia muito acabei transformando significado diferente com essas palavras que eu não conhecia"* (A9), ilustram o uso de inferências baseadas no repertório linguístico prévio dos alunos.

Além disso, a exploração de recursos auditivos e visuais, como repetição do áudio e observação de palavras "transparentes", também se destacou. Alunos como A3 e A7 apontaram que assistir aos vídeos e ouvi-los novamente ajudou na compreensão da narrativa. Esses dados enfatizam a relevância da pronúncia como uma ponte para a compreensão entre línguas aparentadas (Bonvino; Caddéo, 2008).

Esses dados apontam que as estratégias cognitivas foram utilizadas com maior frequência, divergindo do que foi apresentado em Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), que observaram menor frequência de uso das estratégias do tipo cognitivas.

Ao perceberem dificuldades de compreensão, alguns alunos aplicaram estratégias metacognitivas para contornar os obstáculos. Por exemplo, (A2) relatou: *"Eu continuei seguindo o vídeo e tentei ver quais as palavras que eram familiares para mim para tentar*

ligar elas e continuar com o texto.” Essa resposta indica o uso do autocontrole, em que o aluno se mantém atento às informações que já compreende, conectando-as com o restante do conteúdo. O participante (A3) também seguiu a mesma estratégia.

Além disso, alunos como (A4), (A8) e (A9) mencionaram que, ao não entenderem completamente uma parte do vídeo, voltaram a ouvir o áudio novamente, o que reflete a autogestão. Somado a isto, a participante (A10) evidenciou a importância do texto e do áudio para a compreensão da história, enfatizando, assim, a tomada de consciência, aspecto relevante na autorregulação. Ademais, (A6) relatou que pausou o vídeo para pensar e buscar palavras que fizessem sentido dentro do contexto, destacando a importância da identificação de problema, uma característica metacognitiva, na adaptação da aprendizagem diante de dificuldades. Esses dados demonstram que a atividade com o jogo plurilíngue digital pode ter contribuído para o despertar das estratégias cognitivas e metacognitivas. Essas práticas refletem características de autorregulação, como autogestão e identificação de problemas, conforme descrito por Zimmerman (2002).

Embora a atividade tenha sido realizada individualmente, as respostas dos alunos demonstraram um impacto positivo em suas percepções emocionais e motivacionais. Participantes como (A4) mencionaram sentir maior confiança ao progredir na atividade, enquanto (A8) e (A9) expressaram encantamento com as línguas estrangeiras e interesse em continuar aprendendo. Esse aspecto confirma as observações de Martins (2011), que destaca a valorização do indivíduo e o aumento da autoestima como resultados potenciais da intercompreensão.

A dimensão socioafetiva também se reflete em falas como *“Achei umas línguas bem diferentes, bem bonitas pra se falar, eu queria aprender mais”* (A8) e *“Foi divertido, porque no começo a gente acha difícil, mas depois percebe que não é tão complicado assim”* (A10). Esses depoimentos sugerem que os jogos plurilíngues digitais não apenas estimularam o aprendizado, mas também proporcionaram um ambiente de descoberta e curiosidade, fundamentais para o engajamento nas aulas.

Além disso, a resposta de (A9), que considerou a utilidade do italiano em contextos futuros, reflete a valorização de experiências plurilíngues para o desenvolvimento pessoal

e profissional. “*Eu achei interessante a língua, por exemplo, italiano, porque lá na frente, pode ser que eu precise, tipo, se eu for entrar em uma empresa, pode ser que eu precise usar essa língua*” (A9), que demonstra a conexão dos alunos com a relevância das línguas estrangeiras para seu futuro.

Ao final da atividade, as impressões dos alunos sobre o jogo plurilíngue digital refletiram tanto o impacto das estratégias cognitivas e metacognitivas aplicadas quanto a dimensão socioafetiva da aprendizagem. As respostas indicaram que os alunos apreciaram a experiência, apesar das dificuldades iniciais. A maioria considerou o jogo dinâmico e desafiador, mas também divertido, o que corrobora com as afirmações de (A2) e (A8), que destacaram a dificuldade, mas também o prazer e a diversão da atividade. Além disso, (A1) expressou entusiasmo, mencionando que o jogo foi um “aprendizado diferente” e sugerindo que a atividade fosse repetida com mais frequência.

Figura 1 – Síntese a respeito da experiência com jogo plurilíngue digital.



Fonte: Dados do pesquisador (2025)

Assim, constatamos que a dinâmica envolvendo as línguas românicas e a tecnologia como ferramenta para o ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa revelou-se uma proposta eficaz para engajar os aprendizes no processo educativo. Esse trabalho comprovou que a abordagem da intercompreensão e o uso de jogos digitais favoreceu não somente o entusiasmo e a participação dos alunos, mas

também possibilitou a abertura para as línguas francesa, espanhola e italiana, como mencionado por um dos participantes: *“aprendi muito sobre outros idiomas que não sabia.”*

Nessa perspectiva, observamos que a inserção das línguas românicas no contexto escolar público proporcionou ao grupo participante da pesquisa um despertar para o mundo, ampliando o conhecimento sobre outras culturas e contribuindo para a reflexão do “eu” como parte de um todo. Vale frisar que, nas escolas públicas da rede municipal de Natal/RN, os discentes estudam prioritariamente a língua inglesa como língua estrangeira, essa experiência plurilíngue ofereceu uma oportunidade ímpar de expansão linguística e cultural.

Nesse sentido, podemos afirmar que a intercompreensão aliada ao uso de jogos digitais contribui para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Durante a atividade, os discentes imergiram no universo lúdico do jogo, acionaram estratégias para compreender as línguas românicas. Ao serem desafiados, os alunos demonstraram senso crítico e reflexivo, habilidades que são imprescindíveis no mundo atual. Além de perceberem o quanto são capazes e isso favorece o aprendizado, visto que eles estão ativos no processo. A proposta mostrou-se, portanto, uma ferramenta estimulante e divertida para promover a formação integral dos aprendizes.

Pensando no desenvolvimento integral do indivíduo, elencamos alguns aspectos observados, a partir da realização do jogo plurilíngue digital, que contribuem para o desenvolvimento pleno do aluno, como a expansão do conhecimento linguístico e do mundo, estímulo à curiosidade e ao aprendizado contínuo e autonomia e à resiliência. Discorreremos sobre esses aspectos de acordo com os dados coletados.

A *expansão do conhecimento linguístico e do mundo* é evidenciado na fala do participante (A5), quando relatou: *“É meio esquisito, só que eu me sinto como se tivesse no país”*. Tal relato demonstra uma ampliação do repertório linguístico e cultural, bem como uma maior sensibilidade à diversidade, demonstrando, assim, confiança no contato com as línguas românicas que não tinha estudado anteriormente. Ademais, é perceptível

que o aprendiz se sente à vontade no contato com as línguas românicas, refletindo uma conexão linguística, cultural e emocional.

Outro exemplo é o comentário do participante (A7): *“Eu nunca pensei que ia chegar a esse ponto e conhecer outras línguas, porque eu nunca pensei que ia estudar sobre elas”*. Ao mencionar que nunca imaginou conhecer outras línguas, o aluno demonstra que a atividade ampliou suas perspectivas, favorecendo o desenvolvimento de uma postura mais aberta e crítica em relação ao aprendizado e ao mundo.

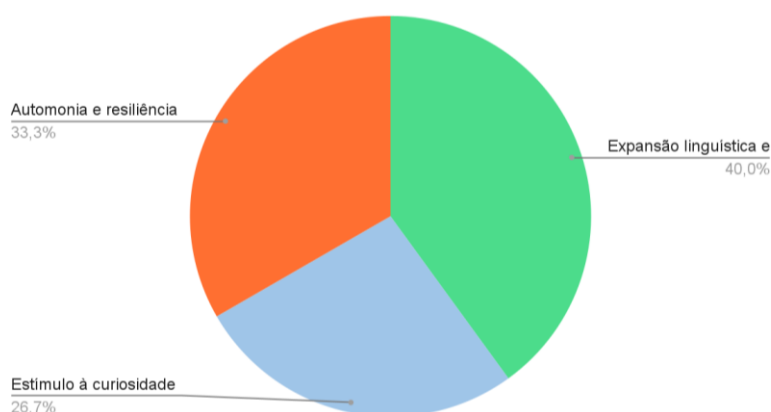
De maneira semelhante, o aprendiz (A2) afirmou: *“Eu achei impressionante o fato de ter várias outras línguas por aí e eu nunca ter parado para estudar elas”*. Essa surpresa em relação à existência de “várias outras línguas” evidencia o despertar para um mundo pluricultural.

Em relação ao estímulo à curiosidade e ao aprendizado contínuo, verificamos que a proposta despertou a curiosidade dos discentes e o interesse de aprender mais sobre as línguas, conforme relatado pelo participante (A8): *“achei umas línguas bem diferentes, bem bonitas pra se falar, eu queria aprender mais”*. Nas falas dos participantes (A2) e (A7), percebemos o interesse pelo estudo de outras línguas e o reconhecimento da diversidade linguística, ampliando a perspectiva dos alunos e incentivando a autonomia e o desejo de aprender continuamente.

Quanto à autonomia e à resiliência, destacamos a superação da expectativa inicial de não conseguir participar da atividade. A fala do participante (A3) sugere o fortalecimento da autonomia e da resiliência diante de desafios: *“Pensei que não ia conseguir participar da atividade, mas deu certo”*. Como também na colocação do aluno (A4): *“Pensei que não ia conseguir participar da atividade, mas deu certo. E eu gostei”*. Por fim, o participante (A10) apontou: *“A gente acha que é um pouco difícil, mas depois a gente vai vendo que não é tão difícil assim”*. É tangível as inseguranças dos aprendizes ao participarem da atividade, diante de uma experiência nova, no entanto, os resultados positivos percebidos nos depoimentos dos discentes reforçam o aumento da autoconfiança e a capacidade de enfrentar novos desafios, essenciais para o desenvolvimento emocional.

A fim de ilustrar os dados discutidos sobre os aspectos a expansão do conhecimento linguístico e do mundo, estímulo à curiosidade e ao aprendizado contínuo e autonomia e à resiliência, organizamos o gráfico abaixo:

Figura 2 – Aspectos relacionados à formação integral



Fonte: Dados do pesquisador (2025)

Os resultados da presente investigação demonstram que a abordagem da intercompreensão, aliada ao uso de jogos digitais, contribui de maneira significativa para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Além de promover o desenvolvimento de estratégias cognitivas, críticas e reflexivas, a proposta se mostrou eficaz na ampliação do repertório linguístico e cultural dos discentes, bem como na valorização da diversidade. A experiência lúdica permitiu que os alunos desenvolvessem autonomia, resiliência e curiosidade, características indispensáveis para a formação integral do indivíduo em um mundo cada vez mais interconectado e pluricultural. Portanto, a inserção das línguas românicas e da tecnologia no contexto escolar desponta como uma ferramenta inovadora e inclusiva para a construção de conhecimentos e para o fortalecimento da relação dos aprendizes com a aprendizagem.

4 Considerações finais

Ao retomarmos o objetivo de nossa pesquisa, qual seja, investigar as possíveis contribuições da abordagem de intercompreensão em Línguas Românicas, aliada ao uso de jogos digitais, no contexto das aulas de língua portuguesa com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, pudemos verificar, com base nos resultados obtidos, que práticas pedagógicas que aliam a intercompreensão em Línguas Românicas e os jogos digitais constituem um recurso que estimula a participação, como também contribuem para a superação de barreiras linguísticas e emocionais. A integração da sequência didática com atividade plurilíngue digital revelou-se um catalisador para o desenvolvimento de estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas, além de fomentar o interesse dos alunos por línguas estrangeiras e o engajamento nas aulas de língua portuguesa.

Ademais, o jogo plurilíngue digital corrobora para o desenvolvimento de habilidades inerentes à formação integral do indivíduo, assim se apresentando com uma ferramenta propulsora para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Vale ressaltar que o entusiasmo dos alunos, demonstrado diante dessa prática inovadora, reforça a relevância de práticas pedagógicas que valorizem o lúdico integrado ao currículo do componente de língua portuguesa. Assim, este estudo contribui para destacar a necessidade de implementar metodologias ativas que considerem as particularidades e os interesses dos alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

Reconhecemos que a situação que envolveu a pesquisa foi favorável, uma vez que tivemos um pequeno número de participantes e o acesso ao laboratório de informática da escola. No entanto, enfrentamos o obstáculo da baixa qualidade da conexão à internet, que comprometeu o uso dos *tablets* adquiridos especificamente para a prática pedagógica em sala de aula. Essa limitação técnica tem gerado desmotivação entre os professores, pois, para superar o problema, torna-se necessário agendar o uso do laboratório de informática, que dispõe de melhor conectividade, com antecedência. Essa demanda resulta em maior concorrência pelo espaço. Ressaltamos que, embora nosso estudo tenha ocorrido em condições privilegiadas, essa realidade não reflete o cenário de muitas

escolas públicas, frequentemente marcadas por questões estruturais, como salas de aula superlotadas, ausência de equipamentos e escassez de professores.

Por fim, investigações futuras poderiam aprofundar a análise das contribuições do jogo plurilíngue digital para o ensino e a aprendizagem nas aulas de língua portuguesa em outros contextos, assim como também a adaptação do jogo plurilíngue digital para uma versão desplugada.

Referências

BONVINO, Elisabetta; CADDÉO, Sandrine. **Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?** In: CAPUCHO, F.; MARTINS, A. A. P.; DEGACHE, C.; TOST, M. (Coord.). **Diálogos em intercompreensão**. Lisboa: Universidade Católica Editora, p. 385-394, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CANDELIER, Michel. **Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum**. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, 2003. Disponível em: <http://archive.ecml.at/documents/pub121f2003candelier.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024..

CARVALHO, Carlos Vaz. **Aprendizagem baseada em jogos**. In: **II World Congress on Systems Engineering and Information Technology**, Vigo, Espanha, 19–22 nov. 2015. DOI: 10.14684/WCSEIT.2.2015.176-181.

CAPUCHO, Filomena. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio) linguistas. In: SILVA, F; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Unicamp, Parabola Editorial, 2004. p.83-87.

LIMA, Carmelia Pereira de. **A intercompreensão de línguas românicas**: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no Ensino Fundamental. 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MARTINS, Selma Alas. **Aquisição de saberes múltiplos:** a plataforma Galanet na universidade. REDINTER- Intercompreensão 2, Chamusca, Edições Cosmos, p.61-72, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2010.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In:* MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Janaina Michelle França de. **A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês:** uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. 2016.

O'MALLEY, John Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: CUP, 1990.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 351-359, dez. 2013. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 dez. 2024.

PIMENTEL, Fernando Silva Cavalcanti. **Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática.** BG Business Graphics Editora. Rio de Janeiro. p. 197. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351083230_Aprendizagem_baseada_em_jogos_digitais_teorica_e_pratica.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOUZA, Rudson Edson Gomes. **Didática do plurilinguismo:** efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. (Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2013.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHETZI, Vera. **Teláris Essencial:** Português: 8º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022. eBook.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2010.

ZIMMERMAN, Barry. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice**, 41(2), 64–70. 2002. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

23

ⁱ **Andreia Sales de Freitas**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1171-9186>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologia Educacional – Instituto Metrópoles Digital (PPgITE/ UFRN). Especialista em Português e Matemática em uma perspectiva transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Contribuição de autoria: investigação, metodologia, escrita e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5941410106969447>.

E-mail: sales110387@gmail.com

ⁱⁱ **Selma Alas Martins**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2312-3639>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Pós-doutoral na Université de Lyon 2- França. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo. Professora permanente do programa de Pós-graduação em Inovações em Tecnologia Educacionais (PPgITE/ UFRN).

Contribuição de autoria: escrita e orientação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1471852102360947>.

E-mail: selmaalas@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Adelcio Machado dos Santos e Admilson Eustáquio Prates.

Como citar este artigo (ABNT):

FREITAS, Andreia Sales de; MARTINS, Selma Alas. Intercompreensão e jogos digitais: dinamizando as aulas de língua portuguesa no 8º ano. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e14818, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14818>

Recebido em 10 de janeiro de 2025.

Aceito em 7 de março de 2025.

Publicado em 05 de junho de 2025.