O JOGO DIGITAL COMO ATIVIDADE MOTIVADORA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE DIAMANTINA-MG

THE DIGITAL GAME AS A MOTIVATIONAL LEARNING ACTIVITY IN THE SCHOOL CONTEXT: CONCEPTIONS OF THE EDUCATORS OF A PUBLIC SCHOOL IN DIAMANTINA-MG

Maria Cristina Fernandes Timo¹

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados relativos a uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, cujo tema relaciona-se ao estudo das concepções docentes acerca do jogo digital como atividade motivadora da aprendizagem dos alunos. Investigou-se as concepções de um grupo de educadoras de uma escola pública de ensino fundamental no município de Diamantina por meio de metodologia de abordagem qualitativa, cuja produção de dados realizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras do 4º e 5º ano, diretora e supervisora pedagógica. A interpretação dos dados realizou-se mediante a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). A partir desse percurso, as análises demonstraram a coexistência de concepções convergentes e divergentes com perspectivas inovadoras em educação. Percebeu-se que para algumas educadoras o jogo digital não possui valor educativo em si, servindo apenas para entretenimento. Para outras, o jogo é visto como lúdico e capaz de motivar intrinsecamente a aprendizagem dos alunos, tornando as aulas mais atraentes. Os resultados apontam para a oportunidade de realização de novos estudos com abordagem metodológica de pesquisa participante, para que as educadoras tenham um contato direto com os jogos digitais, podendo assim ressignificar suas concepções.

Palavras-chave: Jogo digital; Motivação do aluno; Concepções de professores.

ABSTRACT

This article presents the results of research developed in the Masters in Education of the Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri Valleys, whose theme is related to the study of teacher's conceptions about the digital game as a motivating activity of student learning. The conclusions of a group of educators from a public elementary school in the municipality of Diamantina were investigated through a qualitative approach, whose data production was carried out through semi-structured interviews with 4th and 5th grade teachers, director and pedagogical supervisor. Data interpretation was performed using the content analysis technique of Bardin (2009). From this trajectory, the analyzes demonstrated the coexistence of convergent and divergent conceptions with innovative perspectives in education. It has been noticed that for some educators the digital game has no educational value in itself, serving only for entertainment. For others, the game is seen as playful and capable of intrinsically motivating student learning, making classes more attractive. The results point to the opportunity to carry out new studies with a participatory research methodological approach, so that the educators have direct contact with the digital games, thus being able to re-conceptualize their conceptions.

Keywords: Digital game; Student motivation; Teacher's conceptions.

¹ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri UFVJM– Minas Gerais/Brasil. E-mail: cristinatimo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados referentes a pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFVJM, cujo tema relaciona-se com o estudo das concepções docentes sobre o jogo digital como atividade intrinsecamente motivadora da aprendizagem.

A pesquisa surge a partir da observação de que, com o avanço das tecnologias na sociedade de informação, insurgem tendências pedagógicas suportadas por tecnologias como internet, jogos digitais sob a perspectiva de paradigma inovador em educação (BACICH; MORAN, 2015).

Assume-se também, a percepção de que a inovação tecnológica, mais especificamente o jogo digital, pode conferir ressignificações ao processo de ensino e aprendizagem, visando um diálogo com os interesses dos estudantes da geração digital. Tais estudantes, segundo Moita e Santos (2011, p.114) “são diferentes daqueles de antes, que não tiveram contato com as novas tecnologias e não experimentaram conhecimentos novos, como a interatividade e a liberdade de escolha”.

Diante deste contexto, autores como Arruda (2011), Behrens (2013), Palfrey e Gasser (2011), Presnky (2012) e Veen e Vrakking (2009) argumentam que professores estão sendo ultrapassados pelos estudantes, no que se refere ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação -TDIC's, o que tem gerado resistência por parte dos docentes em utilizá-las.

Tal resistência ocorre, de acordo com Bacich e Moran (2015), devido à certas concepções, como a de que as jogos e outras tecnologias digitais geram isolamento e desinteresse do aluno

pelas atividades propostas na escola.

Serafim e Souza (20011) afirmam que são as concepções que sustentam as práticas cotidianas do professor, influenciando suas decisões sobre recursos, metodologias, atividades e projetos

Segundo Baptista (2010) a investigação das concepções docentes é de suma importância. Ao reconhecer tal relevância, o objetivo geral da pesquisa em questão foi investigar as concepções de um grupo de educadoras de uma escola pública de nível fundamental, acerca do jogo digital como atividade intrinsecamente motivadora de aprendizagem dos alunos.

Para Azevedo (1993) o estudo da concepção de professores está relacionado com o conhecimento acerca de suas visões sobre aspectos relativos ao contexto escolar, tais como, seu papel e do aluno, práticas, avaliações, resultados, teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ponte (1992), as concepções atuam como um filtro que, por um lado, estrutura o sentido dado às coisas e, por outro, funciona como bloqueador em relação a certos problemas, limitando possibilidades de atuação e compreensão.

Ferreira (2004, p. 50) argumenta que a concepção é “uma forma de conhecimento fortemente influenciada pelas emoções, crenças e valores”.

Ressalta-se ainda, que as concepções, crenças e atitudes docentes interferem sobre a motivação intrínseca do aluno, tendo o professor papel fundamental nesse processo (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Considerando tais perspectivas e definições, o marco teórico da pesquisa aproxima-se também da Teoria da Autodeterminação, que de acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), enfoca a atenção às necessidades intrínsecas dos alunos como uma das determinantes de um contexto escolar motivador.

A partir dessas perspectivas teóricas, o objetivo geral da pesquisa a que se refere este artigo, foi investigar as concepções de um grupo de educadoras de uma escola pública de ensino fundamental no município de Diamantina, acerca do jogo digital como atividade motivadora de aprendizagem. Foram delimitados os seguintes objetivos específicos: a) aproximar-se das concepções explicitadas pelas educadoras acerca do jogo digital como atividade motivadora de aprendizagem; b) identificar desafios e possibilidades de integração do jogo digital às práticas em sala de aula, a partir de suas concepções.

2. MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2008) é a mais adequada para investigar concepções dos sujeitos de pesquisa, ou seja, uma realidade subjetiva.

A partir desta perspectiva, realizaram-se na Escola Estadual Professora Julia Kubitscheck meio de entrevistas semiestruturadas dirigidas a 06 (seis) sujeitos de pesquisa: 04 (quatro) professoras, sendo, 02 (duas) regentes do 4º ano e 02 (duas) regentes do 5º ano, a diretora e 01 (uma) supervisora pedagógica.

Após a transcrição das entrevistas, deu-se

início ao processo de produção dos dados para o qual foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo consiste em um método para obter informações e gerar inferências relativas às variáveis que compõem as mensagens dos entrevistados, na qual são feitas descrições do conteúdo das mensagens, através de procedimentos sistemáticos, visando dar estrutura aos dados qualitativos, a partir da seleção de unidades de análise, codificação e classificação em categorias temáticas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise enfocou a interpretação das concepções, a partir das quais emergiram quatro categorias: concepções sobre o uso de jogos tradicionais e digitais na sala de aula e suas finalidades; concepções sobre efeitos dos jogos digitais sobre a motivação dos alunos; concepções sobre os desafios referentes à adoção de jogos digitais em sala de aula e concepções sobre as possibilidades de inovação relacionadas ao uso de jogos digitais em sala de aula.

3.1 Concepções sobre o uso de jogos tradicionais e digitais na sala de aula e suas finalidades

A análise dessa categoria demonstrou que as educadoras utilizam jogos tradicionais em suas práticas pedagógicas, sendo citados os jogos de xadrez, quebra-cabeças de sílabas, damas, dominó e memória. Sobre as finalidades pedagógicas dos jogos, as falas da diretora e da supervisora

concordam que a ludicidade pode contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso para os alunos.

O educando aprende brincando. Prática essa comprovada por anos na escola. Conseguimos alfabetizar alunos disléxicos e alistas e alunos que se dispersam com facilidade, através dos jogos pois o jeito tradicional não funciona (DIRETORA, 2016, grifo nosso).

É uma forma lúdica deles aprenderem. Na sala de aula usa-se material concreto para desenvolvimento da ludicidade. (SUPERVISORA, 2016, grifo nosso).

Suas falas expressaram a concepção de que o jogo torna o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso. Entretanto, verificou-se uma visão mais conservadora por parte das professoras, que enfatizaram o uso de jogos para finalidade especificamente educativa, na intervenção pedagógica, visando o desenvolvimento do raciocínio lógico e melhoria na habilidade de leitura e escrita.

Utilizo quebra-cabeça, na finalidade de alfabetização. Porque mesmo no 5º ano a gente ainda recebe alunos não totalmente alfabetizados. Para trabalhar a intervenção pedagógica em paralelo, temos que alfabetizar. E acho mais fácil para quem está na silabação, é mais fácil trabalhar com jogos de quebra-cabeça (REGENTE A, 5º ANO, 2016).

Sim, utilizo os jogos disponíveis pela escola, aqui tem jogo de quebra-cabeça, e memória. Bom como já participei do Pacto, ele é voltado para alfabetização, até o terceiro ano, mas tem outros que podemos utilizar no 5º ano, que ajudam na concentração e até na leitura. E como tem muita defasagem no 5º ano eu utilizo muito. (REGENTE B do 5º ANO, 2016).

Sim. Na nossa escola, nós temos na biblioteca jogos que confeccionamos uma vida inteira. Jogos assim, de intervenção na prática pedagógica. Jogos de silabas, jogos de matemática (REGENTE B do 4º ano, 2016).

Uso para matemática para desenvolver o

raciocínio lógico, a dama e o xadrez. Para crianças que tem interesse ajudou bastante. Nem todos tinham interesse. (REGENTE A, 4º ano, 2016).

Em suas falas, as professoras não mencionaram as palavras brincar, brincadeira, prazer, diversão. Percebe-se uma exaltação das qualidades educativas do jogo, sob uma perspectiva tradicional, a partir da qual se inferiu uma outra concepção: Jogos ajudam na concentração, no desenvolvimento do raciocínio lógico, na leitura e na escrita.

Inferiu-se também a concepção de que o jogo tem que ser prioritariamente educativo. Vê-se claramente a ideia de separação entre prazer e aprendizagem. Tal concepção dialoga com um paradigma conservador, que enfoca a transmissão de conteúdo e fragmenta diversão e aprendizagem (MORAES, 2008).

Então o fim é educativo. Sim, é educativo porque a parte prazerosa o professor de educação física já faz (REGENTE B, 4º ano, 2016, grifo nosso).

Temos que ensinar, e nem sempre é tudo divertido. O jogo tem que ter um objetivo educacional (REGENTE A, 4º ano, 2016, grifo nosso).

A fala da professora regente A, do 4º ano, deixa clara, ainda, sua descrença quanto à possibilidade de trabalhar conteúdos sempre de forma lúdica, embora reconheça que “a maioria dos alunos participa mais, quando a atividade é diferente”. Sua posição, reforça a tese de que o valor atribuído ao lúdico, como Brougère (2002) assinala, depende das concepções que o educador possui acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de

cuidados quanto às características do jogo e a forma como é apresentado aos alunos, visto que, os objetivos educacionais (cobrança de conteúdos muito grande, por exemplo) podem facilmente desprezar sua essência lúdica.

Assim, se as educadoras tiverem o desejo de calcar a aprendizagem dos alunos ao jogo (CHATEAU, 1987), precisarão observar sua adequação à idade, à expectativa e interesse da criança, se oferece obstáculos que queira e possa transpor, se lhe desperta a curiosidade. Ressalta-se que essa ação pressupõe que se dediquem a adaptar as atividades propostas em sala de aula aos objetivos educacionais, sem que se percam os elementos que as caracterizam como intrinsecamente motivadoras. Estes elementos, são: “desafio, curiosidade, fantasia, controle e autodeterminação, fantasia” (MALONE; LEPPER, 1987, p. 248-249).

Em relação aos jogos digitais, algumas professoras demonstraram a mesma ideia de separação entre lúdico e educativo, porém, de forma inversa ao jogo tradicional. Nesse momento, inferiu-se a concepção de que não possui valor educativo, sendo, por isso, inútil e inconveniente à aprendizagem, servindo apenas para diversão. Pôde-se inferir tal concepção a partir das seguintes falas.

Dentro da sala de aula eles querem só atividade que tem a ver com internet. Mas não tenho conhecimento para utilizar. Ouço os alunos comentando que jogam, mas percebo que eles utilizam jogos de conteúdos estranhos à aprendizagem, só servem para brincar. Esses jogos não têm nada de educativo (REGENTE A, 4º ANO, 2016, grifo nosso).

Percebo que os alunos usam esses jogos e passam tempo demais brincando, e não estão interessando pelas aulas. Só se

interessam por jogos de internet, não é? Só por entretenimento (REGENTE B, 4º ano, 2016, grifo nosso).

Apresenta-se mais uma vez, a ideia de que jogos digitais não possuem valor educativo, sendo, por isso, inúteis e ou inconvenientes à aprendizagem. Esse Ponto de vista também foi identificado em pesquisa realizada por Moita (2007) que concluiu que a maioria dos professores entrevistados sentia resistência, receio ou recriminação acerca do uso dessas mídias na sala de aula.

3.2 concepções sobre a influência dos jogos digitais na motivação dos alunos

A categoria analisada agora, diz respeito à concepção das educadoras sobre a influência dos jogos sobre a motivação do aluno. Essa concepção envolve, portanto, crenças de autoeficácia, que de acordo com Bzuneck (2001) são julgamentos sobre a própria capacidade de interferir na motivação do aluno, considerando o jogo como atividade intrinsecamente motivadora.

Na análise da referida categoria, identificou-se entre as educadoras, concepções diferentes. Para duas professoras, o jogo digital pode influenciar positivamente a motivação do aluno, desde que o jogo seja devidamente alinhado aos objetivos educacionais e que haja apoio dos pais. Infere-se aqui a concepção de que se for bem trabalhado o jogo pode ser útil para motivar o aluno em sala de aula.

Eu acho que a gente tem que pegar com ajuda dos pais com relação ao uso dos jogos digitais na sala de aula, assim eles terão uma contribuição positiva na motivação dos alunos na escola. (REGENTE B, 5ºano, 2016, grifo nosso).

Ele tem um lado positivo, se fosse bem assessorado, bem trabalhado em casa os alunos devem estar digitalizados' mesmo. Eu não sou contra, sou totalmente a favor, até porque se pensasse assim estaria retrocedendo o mundo globalizado que está aí, mas precisa de acompanhamento e além disso tem que ter regra, não é o dia todo, tem que ter o combinado (REGENTE B, 4º ano, 2016, grifo nosso).

Já para outra professora, a influência dos jogos digitais sobre a motivação dos alunos é negativa, o que justifica a proibição de seu uso na escola.

Falta limite. Dentro da sala de aula eles querem só atividade que tem a ver com internet e joguinhos. Percebo que os alunos usam esses jogos e passam tempo demais brincando, e não estão interessando pelas aulas. Só se interessam por jogos, não é? Só por entretenimento (REGENTE B, 4º ano, 2016, grifo nosso).

Pode-se inferir a presença da seguinte concepção: o jogo digital influencia negativamente a motivação dos alunos em sala de aula. Essa concepção parece englobar a crenças, significados, valores e conceitos, para os quais o uso de jogos digitais provoca indisciplina, desmotivação e falta de compromisso do aluno frente às atividades propostas em sala de aula.

Além disso, parece concordar com a tendência em atribuir o comportamento indisciplinado e desmotivado do aluno à fatores externos à sala de aula, conforme identificado em pesquisa realizada por Bzuneck (2001) que concluiu que os julgamentos do professor acerca de sua própria capacidade de motivar os alunos, afeta suas práticas e também as crenças dos alunos em relação ao seu próprio desempenho.

A análise dessa categoria trouxe à tona,

visões pessimistas e descrentes das professoras do 4º ano, quanto a sua própria capacidade de motivar seus alunos a realizar as atividades propostas em sala, mesmo com a utilização de jogos ou outras atividades lúdicas.

Quando dou brincadeira vejo que a maioria dos alunos participa, porém, alguns não sentem motivação, são indisciplinados sempre. Não há o que fazer, o problema parece vir de casa (REGENTE B, 4º ano, 2016).

Pode ser a aula mais interessante, mas eles não interessam por nada. Não sei onde isso vai parar! A gente pergunta, onde está o seu dever? Eles dizem não fiz tia. (REGENTE A, 4º ano, 2016).

Assim, pôde-se inferir também a presença de uma concepção para a qual existem alunos para os quais não adianta intervir, são sempre indisciplinados ou desmotivados. Esta concepção remete às crenças de autoeficácia, indicando pouca confiança na própria capacidade de intervir para estimular a motivação dos alunos.

Considerando que as crenças de autoeficácia regulam a quantidade de empenho e perseverança em realizar um objetivo e que elas se manifestam por meio de ações e declarações verbais,

todo professor deve proporcionar ao aluno reais experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas (BZUNECK, 2001, p. 125).

Em sua pesquisa denominada Concepções de professores de matemática acerca da formulação e resolução de problemas: processos de mudança, Ferreira (2001) também identificou concepção semelhante a esta inferida.

A visão que os professores revelam ter de

seus alunos é pessimista e nos pareceu desesperançosa. As dificuldades de aprendizagem ou o não engajamento não são concebidos como resultado de processos de ensino aprendizagem anteriores, mas como atributos dos alunos. Os professores não conseguem transferir dos livros de pedagogia o que aprenderam ao interpretar o comportamento ou desempenho de seus alunos (FERREIRA, 2001, p. 87).

Por conseguinte, percebe-se a necessidade de esclarecer que o professor tem papel fundamental para a motivação intrínseca de seus alunos, para a satisfação de suas necessidades de autonomia, competência e de pertencimento (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 145).

A título de exemplo, com base nos estudos de Guimarães e Boruchovitch (2004) acerca da Teoria da Autodeterminação, para estimular a autonomia dos alunos, é preciso incentivar sua participação nas decisões sobre as atividades propostas em sala de aula, quanto à necessidade de competência, podem-se propor jogos e atividades que contenham elementos de desafio e de feedbacks que valorizem seus esforços. Para estimular a necessidade de pertencer, é preciso propor atividades que fortaleçam vínculos entre professor e aluno. Segundo Guimarães (2001) as pesquisas sobre motivação no contexto escolar indicam que ao estabelecer vínculos emocionais com seus professores, os alunos mantêm autoconceito mais elevado, lidam melhor com dificuldades e se envolvem mais nas atividades propostas.

De maneira alinhada à perspectiva supracitada, as professoras do 5º ano, demonstram possuir expectativas positivas sobre o ato de motivar os alunos e a crença na

efetividade de atividades lúdicas para este fim. Suas falas permitiram inferir-se a presença da concepção de que é possível motivar a aprendizagem dos alunos por meio do lúdico e de atividades que despertem interesse nos alunos, embora considerem ser difícil motivá-los.

Eu busco sempre fazer das minhas aulas atrativas. Sempre estou trazendo algo diferente, se faço uma introdução sempre uso material concreto, faço projeto literário que não fica só na leitura do livro, tiro uma peça teatral para eles praticarem o lúdico, faço exposição como por exemplo do livro O Magico de OZ. Não é só ler e comentar o livro. Assim eles não têm motivação nenhuma. Lemos primeiro e depois montamos algo para apresentar o que eles leram. Isso eu faço para eles terem gosto pela leitura, por exemplo. (REGENTE A, 5º ANO, 2016).

A gente tem que saber conduzir a turma, porque às vezes a gente prepara uma aula, mas na sala o contexto é outro. Tem que mudar, adaptar. Minha turma é motivada com computadores, jogos eletrônicos, coisas novas e ludicidade. Sempre que propunha trabalhar com jogos (no caso tradicionais), filmes, vídeos, eles se interessavam muito. Assim, tento de forma intuitiva, né? Tento dar aulas interessantes com jogos tradicionais e outros recursos como histórias, teatro. Temos que fazer algo em conjunto com os pais, pois mesmo com esforço está difícil motiva-los em sala de aula. (REGENTE B, 5º ANO, 2016, grifo nosso).

Observa-se um alinhamento dessas falas com uma concepção inovadora em educação, inovadora não no sentido de novo, pois o lúdico não é algo novo na educação (BROUGÈRE, 2002; MIRANDA, 2013), mas no sentido de uma orientação empática em relação à motivação do aluno. De um modo geral, a análise dessa categoria apontou a coexistência, entre as educadoras, de concepções divergentes em relação às influências dos jogos sobre a motivação dos alunos e também em relação à sua própria

capacidade de motivá-los, utilizando estes recursos.

3.2 Desafios referentes à adoção de jogos digitais em sala de aula

A análise dessa categoria inicia-se com as falas da supervisora e de uma professora do 4º ano, a partir das quais inferiu-se a concepção de que o aluno precisa adaptar-se ao processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção parece indicar um desejo de manutenção do status quo dos métodos tradicionais de ensino utilizados na escola, ao mesmo tempo em que deixa claro que as práticas vigentes não têm atraído a atenção dos alunos.

A dificuldade é a competição, pois a educadora com giz na mão é muito menos interessante do que o joguinho no celular. O desafio seria chamar atenção do aluno nos métodos tradicionais de educação (SUPERVISORA, 2016, grifo nosso). Não estamos conseguindo competir com as brincadeiras eletrônicas. Temos que ensinar, e nem sempre é tudo divertido (REGENTE B, 4º ano, 2016, grifo nosso).

Analisando-se fala da supervisora, especificamente no trecho que diz “o desafio seria chamar atenção do aluno para os métodos tradicionais de educação”, ressalta-se a necessidade de refletir sobre o que propõe uma perspectiva inovadora.

Para uma concepção inovadora em educação, não é o aluno que deve adaptar-se ao processo de ensino e aprendizagem, mas o contrário. Portanto, uma ressignificação faz-se necessária, para que a inserção do jogo digital não faça apenas parecer novo, o velho método tradicional de ensino (MORAN, 2013).

Seguindo na análise desta categoria de desafios, os relatos das educadoras descrevem suas concepções acerca da falta de estrutura e de formação específica para uso de tecnologias, destacando o que consideram pré-requisito para o uso de jogos digitais na sala de aula.

Se o governo colocasse nas escolas condições estruturais, como tablets para os alunos, um laboratório que funcionasse e se tivesse capacitação para os educadores seria muito bom. (REGENTE A, 4º ano, 2016).

A escola não dá acesso à internet para todos. Para o ano que vem o laboratório irá funcionar, hoje está parado. No caso terei que me capacitar. Os alunos têm mais facilidade, são mais preparados com a tecnologia do que nós professores. Então, tenho que me capacitar para usar com segurança essas tecnologias a favor do aluno e dos objetivos. (REGENTE B, 5º ano, 2016).

A partir desses relatos, inferiu-se a existência da seguinte concepção: sem estrutura tecnológica própria é impossível trabalhar com jogos digitais. A diretora reforça essa perspectiva, porém, justifica que a ausência de tecnologias nas práticas ocorre também pelas condições que envolvem o trabalho docente, leia-se salário baixo, falta de incentivo do governo na oferta de cursos, e ainda, por desinteresse dos professores.

Ainda percebo que a maioria dos docentes não sabem utilizar o computador e os alunos estão na frente. Isso ocorre devido os cursos serem caros e o salário baixo, falta de incentivo do governo, e até falta de interesse. Também tem o fato que é impossível levar trinta alunos para uma sala de informática com seis computadores. (DIRETORA, 2016, grifo nosso).

A necessidade de uma estrutura tecnológica é reforçada também no relato de uma das professoras do 5º ano, a única que declarou já ter

feito uso de jogos digitais em suas práticas por meio de uma plataforma de jogos online, porém, em outra instituição de ensino que possui laboratório de informática em funcionamento.

Já utilizei em outra escola porque lá tem uma sala com 15 computadores e apenas com 13 computadores funcionavam para 32 alunos, mas lá a proposta curricular continha os jogos digitais. Lá tinha plataforma com jogos de poemas, matemática e vários outros para usar com textos. Aqui no Júlia, nós temos laboratório, mas os computadores estão estragados. Em 2017 parece que retornará a funcionar. Faz muita falta (REGENTE B, 5º ano, 2016).

É notório que uma estrutura tecnológica adequada facilitaria o trabalho das professoras, entretanto, é possível desenvolver projetos de capacitação e utilização de laboratórios em parceria com instituições, como por exemplo, o Centro Vocacionais, telecentros e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Em sua fala, uma das professoras do 5º ano reflete sobre como o uso de tecnologias em sua prática pedagógica poderia tornar as aulas mais interessantes.

Mas se cada um com seu celular e a gente projetando e tal, seria ótimo, pois eles amam tecnologia. A aula seria mais atrativa, muito mais interessante para eles (REGENTE A, 5º ANO, 2016, grifo nosso).

Ainda na análise dessa categoria, as educadoras declararam não se sentir preparadas para uso de jogos digitais, declarando o desejo de capacitar-se. Todavia, esse desejo parece vinculado a oferta de capacitação pelo Estado.

O estado pede que nos capacitemos, mas não nos dá suporte. Acho que não estamos preparadas para trabalhar com as tecnologias (REGENTE B, 5º ano, 2016).

Os alunos têm muito mais facilidade, mais preparados com a tecnologia do que nós professores. Então tenho que capacitar para usar com segurança essas tecnologias a favor do aluno e dos objetivos (REGENTE A, 5º ano, 2016).

Nesse sentido, a concepção de que é necessária uma iniciativa por parte do Estado para que o professor se capacite, torna-se um obstáculo para que as educadoras busquem também, por iniciativa própria, o conhecimento tecnológico.

Apesar da oferta de capacitação por empresas e também por parte do estado, por algum motivo as educadoras parecem não ter sido alcançadas.

Além disso, é importante salientar que a formação para uso de tecnologias vai além do conhecimento técnico, sendo necessário coexistir com concepções pedagógicas abertas à possibilidade de integrá-las às práticas em sala de aula. Em pesquisa realizada por Silva (2014) intitulada: Professores e Tecnologias: concepções e usos em contextos educacionais, constatou-se que professores que possuíam concepções tradicionais de ensino, utilizavam tecnologias com enfoque na transmissão de conteúdo, enquanto os que detinham concepções inovadoras, criavam oportunidades para que os alunos participassem do processo de ensino e aprendizagem.

Moura (2008), que também conduziu estudo sobre concepções de professores acerca de tecnologias, declara que os cursos de formação oferecidos pelo Estado deveriam levar em conta os pensamentos dos professores, visto que a atividade de ensinar não é neutra, mas imbuída de concepções e crenças pessoais e coletivas.

Além dessas autoras, Ferreira (2004) também destaca o caráter mais amplo ao qual deveriam

estar vinculadas as ações de capacitação orientadas a professores, para que haja mudanças efetivas em suas práticas. Em sua pesquisa, a autora identificou resistências de professores em utilizar o computador em suas aulas, o que, segundo ela, não é passível de solução através da simples capacitação técnica, uma vez que as propostas de formação ofertadas pelo Estado. Ressalta-se que programas de capacitação em tecnologias precisam levar em conta a concepção dos professores, diagnosticando o motivo pelo qual docentes não estão acessando os cursos oferecidos.

Na sequência da análise dessa categoria, as entrevistadas demonstraram possuir a concepção de que o aluno sabe mais de tecnologia do que os professores, sendo necessário inovar e capacitar-se para acompanhar o seu nível de conhecimento.

Apesar de alguns autores concordarem com a ideia de que os alunos estão à frente de seus professores no uso de tecnologias, não se pode afirmar, por exemplo, que estes dominem ferramentas de pesquisa ou que saibam lidar criticamente com os perigos da internet.

Por outro lado, a concepção de que a familiaridade do aluno no uso de tecnologias, a saber, os jogos digitais, exige preparo e disposição em utilizá-las por parte do professor, está coerente com teorias de estudiosos do tema, como Moita (2007), Moran (2013), Moura (2012), Serafim e Souza (2011) Siemens (2004), Veen e Vrakking (2009) entre outros.

As educadoras demonstraram concordar que é necessário buscar capacitação tecnológica para dialogar com a vivência dos alunos, assim, o desafio em questão parece não se tratar somente

da necessidade de capacitar-se, mas, também, de uma avaliação acerca de qual concepção de ensino e aprendizagem as educadoras adotam ou pretendem adotar.

Quando questionadas sobre tendências pedagógicas emergentes, como ensino híbrido, conectivismo, gamificação e sala de aula invertida, a análise dos dados demonstrou que as entrevistadas têm pouco ou nenhum conhecimento sobre elas. Todavia, embora as tendências pedagógicas emergentes não lhes sejam familiares, as entrevistadas pareceram dispostas em conhecê-las.

Não, nunca ouvi falar de nenhuma. Sala de aula invertida, seria o aluno dar aula? Seria interessante conhecê-la (SUPERVISORA, 2016).

Gamificação já ouvi falar do termo, mas não sei explicar. Os demais não conheço. Precisamos dessa capacitação. (REGENTE A, 4º ANO, 2016).

Sala de aula invertida não conheço. Como seria? Acho que é o processo de construção, só que como nome diferente. Seria interessante conhecer essas novidades. (REGENTE B, 4º ANO, 2016).

Conheço o termo educação híbrida, que é a mediação pedagógica com tecnologias, educação presencial e a distância no ensino superior. As demais não conheço, mas vou pesquisar (REGENTE A, 5º ANO, 2016).

Não conheço nenhuma delas. Precisamos dessas informações, com certeza. (REGENTE B, 5º ANO, 2016).

Conhecer tendências pedagógicas emergentes pode conferir novos sentidos e crenças às concepções das educadoras, e quem sabe, estimular a inovação das práticas vigentes na escola, pois conforme Ponte (1992) afirma

[...] As concepções influenciam as práticas, no sentido em que apontam caminhos, fundamentam decisões, etc. Por seu lado, as práticas, que são condicionadas por uma multiplicidade de fatores, levam naturalmente à geração de concepções que

com elas sejam compatíveis e que possam servir para as enquadrar conceitualmente. (PONTE, 1992, p. 10).

Para a diretora, a inserção de mídias e tecnologias nas práticas da escola, exigirá das educadoras, além da mudança de algumas concepções, a disposição para enfrentar um trabalho complexo.

Jogos digitais são interessantes sim, pois, toda criança ama brincar. Assim, ensinar com jogos digitais e brincadeiras é mais trabalhoso, porém mais eficaz. Além do que cria indivíduos mais criativos e bem resolvidos socialmente no que se refere resolução de conflitos. (DIRETORA, 2016, grifo nosso).

Em sua pesquisa intitulada Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de história acerca da informática educacional no processo de ensino-aprendizagem, Ferreira (2004) concorda que inserir tecnologia em suas práticas, exige esforço do professor. Supõe-se que o mesmo ocorra com a adoção de jogos digitais, visto que esta ação implica em algo mais que apenas capacitação técnica.

Em resumo, os desafios implícitos e explícitos nas falas das educadoras, demonstram a necessidade de repensar suas concepções de ensino e aprendizagem. Esta renovação exige “uma outra forma de estar na profissão, com uma maior disponibilidade de investimento, uma maior curiosidade intelectual” (PONTE, 1992, p. 36).

3.4 concepções acerca dos ganhos e possibilidades do uso de jogos digitais em sala de aula

Algumas professoras demonstraram possuir concepções favoráveis ao uso do jogo digital e de outras tecnologias nas práticas adotadas em sala de aula, conforme pode-se observar em suas falas.

Mas se cada um com seu celular e a gente projetando e tal, seria ótimo, pois eles amam tecnologia. Porque ficar copiando, quadro e tal, não atrai. Os jogos deixariam a sala mais interessante para eles. (REGENTE A, 5º ano, 2016).

Teremos muito a ganhar se tivermos a sala adequada poderemos fazer o trabalho pedagógico e também de conscientização do uso de internet, com a participação dos pais (REGENTE B, 5º ano, 2016).

Por outro lado, uma professora do 5º ano, relatou o receio de que, com a inserção de jogos digitais às práticas da escola, os pais possam pensar que os alunos estão apenas brincando e não estudando, conforme experiência vivenciada em uma outra instituição escolar, na qual utilizou jogos digitais.

Como trabalho em outra escola nós fizemos uma reunião para explicar para os pais o porquê do Pacto porque os pais estavam achando que os alunos iam na escola só para brincar. Então tivemos que conscientizá-los que brincar também é importante para aprender. Falta informação, a família tem que ser chamada e informada da metodologia dos objetivos. Se o filho está brincando, sim está, mas há toda uma base científica, de cursos e capacitações para isso, no PACTO. (REGENTE A, 5º ano, 2016).

Identifica-se uma oportunidade para desmistificar o jogo digital como recurso pedagógico, a partir da discussão, sobre as possibilidades e limitações que envolvem sua aplicação no campo educacional. Destarte, a fala de outra professora do 5º ano ressalta a importância de se adotar novos recursos pedagógicos, a saber jogos digitais, computadores

e outros recursos lúdicos, para além daqueles já utilizados no modelo de ensino tradicional, a saber: giz e voz.

Só quadro e giz infelizmente não dá. Tem que mudar, adaptar. Minha turma é participativa, motivada com computadores, jogos eletrônicos, coisas novas e ludicidade. (REGENTE A, 5º ano, 2016).

Inferiu-se, a concepção de que jogos digitais são lúdicos e podem tornar as aulas mais atrativas para os alunos. Entretanto, percebeu-se que a maioria das educadoras atribui à versão digital do jogo, uma função de entretenimento, enquanto na versão tradicional, destacam a função educativa para o desenvolvimento de habilidades. Situação semelhante foi identificada por Moura (2008) em sua pesquisa intitulada *Jogos eletrônicos e professores: primeiras aproximações*, cujo objetivo foi promover uma aproximação de um grupo de professores com jogos digitais por meio de metodologia de pesquisa participante. Segundo a autora, dentre os professores entrevistados, apenas um, ressaltou a questão do desenvolvimento do raciocínio lógico e, outro, a questão das regras contidas no jogo digital, sendo que as categorias relativas ao lúdico e à diversão apareceram mais enfaticamente nas falas dos demais entrevistados.

Semelhantemente aos resultados deste trabalho, percebeu-se um desconhecimento acerca da lógica e as possibilidades efetivas de integração do jogo digital em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das concepções levantadas na produção de dados e inferidas, supõe-se a

existência dos seguintes desafios para inserção do jogo digital nas práticas das educadoras da Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek: a) reflexão sobre o paradigma pedagógico e as linhas teóricas que regem as concepções de ensino e aprendizagem da escola; b) estímulo à troca de informações com professores que já utilizam jogos digitais em suas práticas; c) busca por conhecimento referentes à técnicas e teorias que ajudem a compreender as condições contextuais que interferem na motivação intrínseca dos alunos; d) desenvolvimento de projetos com temática de uso consciente de tecnologias, a partir de debates acerca dos efeitos do uso de jogos digitais em âmbito doméstico e escolar, de forma crítica e embasada em literatura e em práticas de outras instituições; e) busca de parcerias para desenvolvimento de jogos digitais customizados ou adaptados para os objetivos do plano político pedagógico da instituição; f) investimento em autoformação docente para inovação pedagógica.

Com relação às possibilidades de inovação das práticas por meio de jogos digitais, apesar de não possuírem vivências ou conhecimentos teóricos, as educadoras possuem expectativas, de que a adoção dessas mídias em conjunto com atividades já desenvolvidas na escola, poderia tornar as aulas mais atrativas para os alunos.

Supõe-se que, o intercâmbio com docentes que utilizam tecnologias em suas práticas, poderia agregar às educadoras, novos conhecimentos acerca das possibilidades de uso dos jogos digitais, contribuindo para o surgimento de novas concepções, pois, de acordo com Thompson (1992), essas se originam de experiências individuais ou sociais.

Consideram-se os objetivos alcançados, respondendo à questão que motivou este estudo. Entretanto, por se tratar de pesquisa de abordagem qualitativa, se reconhece que a resposta ao problema é, em parte, subjetiva, resultado em inferências. Nesse sentido, conforme observação de Ponte (1992), a análise de tal realidade é complexa e exige uma abordagem imaginativa do pesquisador, que se assume a dificuldade de inferir os pensamentos dos sujeitos de pesquisa. Contudo, ressalta-se que é também objetiva, visto que tais inferências ocorreram mediante referencial teórico e estudos empíricos sobre concepções de professores.

Dessa forma, admite-se limitações. Em primeiro lugar, não foram encontradas muitas pesquisas que investigassem a concepção de professores especificamente em relação a jogos digitais. Em segundo, não é possível afirmar que as concepções favoráveis ao uso do jogo digital signifiquem que de fato ele será adotado, pois, de acordo com Thompson (1992), nem sempre as concepções explícitas pelos professores correspondem às suas práticas. Em terceiro lugar, as respostas, embora estimuladas nas entrevistas semiestruturadas, em alguns momentos foram curtas ou demasiadamente objetivas, o que pode ter ocultado dados importantes à investigação.

Por outro lado, abre-se a oportunidade de realização de novas investigações apoiadas em metodologia participante que permitirão uma aproximação maior dos sujeitos de pesquisa com teoria e prática envolvendo jogos digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, E. P. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: <www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BAPTISTA, M. L. M. **Concepção e implementação de atividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico**. 2010. 563 p. Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado em Educação (Didática das Ciências), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/1854>>. Acesso em: 16 set. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, n. 14, v. 8, p. 5-20, 2002. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6491/5247>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-136.

CHATEAU, J. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

FERREIRA, A. de A. **Concepções de professores de matemática acerca da formulação e resolução de problemas: processos de mudança**. 2001. 137 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FERREIRA, A. de A. **Apropriação de novas tecnologias: concepções de professores de história acerca da informática educacional no processo de ensino-aprendizagem**. 130 p. 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept>

/anais/.../TerxaTema5Artigo1.pd>. Acesso em: 18 jun. 2017.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p 78-95.

GUIMARAES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2017.

MALONE, T. W.; LEPPER, M. R. Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning. **Aptitude, Learning, and Instruction**, v. 3, n. 1987, p. 223-253, 1987. Disponível em: <http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2340/mod_resource/content/0/ceit706/week3/MakingLearningFun_n-ATaxonomyOfIntrinsicMotivationsForLearning.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 407p.

MOITA, F. S. **Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração@**. Campinas: Alínea, 2007. 194 p.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, v. 16, n. 70, p. 57-69, 2008. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&ei=cPWSWfOWNtfgmAGDgKj4CA&scisig=AAGBfm2G5PGedQbI_4xsVJdln7KheV5byA>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MORAN, J. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas:

Papirus, 2013. p. 133-173.

MOURA, J. S. Jogos eletrônicos e professores: primeiras aproximações. SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 4., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2008. 11 p. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jm.pdf&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&ei=SCHAWc_sO4ejmAGD75foBw&scisig=AAGBfm0PjhOnaqm2bKr_-IERozLSx8GEYg>. Acesso em: 18 set. 2017.

PALFREY, J. G., GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 352 p.

POETA, C. D.; GELLER, M. Jogos digitais educacionais: concepções metodológicas na prática pedagógica de matemática no ensino fundamental. **Educação Matemática em Revista-Rs**, v. 1, n. 15, 2014. Disponível em: <http://sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/view/108>. Acesso em: 24 set. 2017.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2985>>. Acesso em: 5 set. 2017.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012. 576 p.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2013. 625 p.

SERAFIM, M. L.; SOUZA, R. P. de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. M da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 19-50. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>> Acesso em: 23 out. 2016.

SILVA, M. do C. **Professores usuários de tecnologias: concepções e usos em contextos educacionais**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Mídias Digitais) - Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18151>>.

Acesso em: 20 set. 2017.

THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: Grouws, D. A. (Ed.). **Handbook of research on mathematics teaching and learning**: a project of the National Council of Teachers of Mathematics. New York: Macmillan, 1992. p. 127-146.

Disponível em:

<<http://psycnet.apa.org/record/1992-97586-007>>.

Acesso em: 10 ago. 2017.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009. 139 p.

Endereço para correspondência:

Maria Cristina Fernandes Timo.

Rua do Rosário, 80, Milho Verde. Serro. MG, CEP: 39155-000.

E-mail: cristinatimo@gmail.com

Como citar este artigo (Formato ABNT):

TIMO, Maria Cristina Fernandes. O jogo digital como atividade motivadora de aprendizagem no context escolar: concepções de educadoras de uma escola pública de Diamantina-MG. **Educação, Psicologia e Interfaces**, vol.1, n.2, p. 28-42, 2017.

DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v1i2.47>

Recebido: 10/11/2017.

Aceito: 27/12/2017.