

PRODUÇÃO DE UM JOGO COM FOCO NO AEE DE ESTUDANTES DA EJA

PRODUCTION OF A GAME WITH A FOCUS ON SPECIALISED EDUCATIONAL ASSISTANCE FOR STUDENTS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

PRODUCCIÓN DE UN JUEGO ENFOCADO A LA AEE DE JÓVENES Y ADULTOS

Rodrigo Ribeiro dos Santos

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA/UNEB. Professor da Rede Pública Municipal de Salvador e da Rede Estadual da Bahia.

<https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>

E-mail: profrodrigoriibeiroef@gmail.com

Patrícia Carla da Hora Correia

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - UFBA. Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino-Americano de Educação Especial - CELLAEE-CUBA/ UEFS-BRA-SIL.

Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia.

<https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>

E-mail: phora@uneb.br

RESUMO

Esta pesquisa centrou-se no desenvolvimento e aplicação de um jogo educacional voltado para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Para o desenvolvimento do jogo, utilizou-se de uma metodologia própria, composta por cinco fases, são elas: (I) definição dos objetivos de aprendizagem; (II) escolha da mecânica do jogo; (III) implementação do jogo; (IV) aplicação do jogo; e, por último, (V) avaliação qualitativa do jogo. Os principais resultados da pesquisa dão conta de que a produção do jogo foi permeada de desafios, uma vez que exigiu investigações em diversas áreas do conhecimento. Além disso, o jogo mostrou-se com potencial para estimular a interação entre os participantes, criando circunstâncias favoráveis para o fortalecimento do vínculo entre eles.

Palavras-chave: Jogo Educacional; Atendimento Educacional Especializado; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This paper focuses on the development and application of an educational game to be used as Specialized Educational Assistance for Young and Adult Students. A specific methodology was used to develop the game, consisting of five phases: (I) definition of learning objectives; (II) selection of game mechanics; (III) game implementation; (IV) game application; and finally, (V) qualitative evaluation of the game. The primary research findings reveal that the game's development had to overcome many challenges, as it required research in many areas of knowledge. The game demonstrated its potential to promote interaction among the participants, thus creating favorable conditions for strengthening their bonds.

Keywords: Educational Game; Specialized Educational Service; Youth and Adult Education.

RESUMEN

Esta investigación se centró en el desarrollo e implementación de un juego educativo dirigido al Atención Educacional Especializada (AEE) para estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para el desarrollo del juego, se utilizó una metodología propia compuesta por cinco fases, a saber: (I) definición de los objetivos de aprendizaje; (II) elección de la mecánica del juego; (III) implementación del juego; (IV) aplicación del juego; y finalmente (V) evaluación cualitativa del juego. Los principales resultados de la investigación indican que la producción del juego estuvo llena de desafíos, ya que requirió investigaciones en diversas áreas del conocimiento. Además, el juego

demonstró tener potencial para estimular la interacción entre los participantes, creando circunstancias propicias para fortalecer sus vínculos.

Palabras-clave: Juego Educativo; Servicio Educativo Especializado; Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

Com o advento das propostas educacionais inclusivas, difundidas sobretudo pela Declaração de Salamanca (1994), as instituições de ensino precisaram reestruturar sua lógica de funcionamento, no sentido de tornarem-se mais acolhedoras, democráticas e acessíveis. Não faz muito tempo, é importante mencionar, o direito a frequentar esses espaços era um privilégio apenas daqueles considerados dentro dos padrões de normalidade legitimados pela sociedade. Nessa lógica excludente, as populações vulneráveis, como as pessoas com deficiência, eram privadas do direito à escolarização.

Frente a essas circunstâncias, propondo eliminar tais barreiras segregacionistas e excludentes, movimentos sociais, bem como instituições e organizações de apoio aos interesses das pessoas com deficiência, mobilizaram-se com o propósito de assegurar direitos historicamente negados a essas pessoas, entre eles o direito de frequentar as salas de aula comuns em igualdade de condições com estudantes ditos “normais”. É nesse contexto de intensas lutas e mobilizações que surge a proposta da Educação Especial, consolidando-se no cenário educacional como uma modalidade da educação básica, posta como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, conforme preconiza a Lei nº 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (Brasil, 1996). A Educação Especial, portanto, emerge como resposta às necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e pessoas com altas habilidades/superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o principal instrumento de intervenção pedagógica na Educação Especial, que, em linhas gerais, tem como objetivo atender às demandas específicas de aprendizagem dos estudantes que são público-alvo dessa política, visando, sobretudo, auxiliá-los em seu processo de escolarização, mediante a eliminação de barreiras que impedem tal processo. Esse atendimento, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), deve ocorrer

preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais, no turno oposto àquele em que o estudante está matriculado na rede de ensino comum.

Estudos recentes indicam um aumento significativo na matrícula de estudantes com deficiência e TGD em diferentes modalidades e níveis de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Tokarnia, 2019). Tais estudantes podem deparar-se com múltiplas barreiras em seu percurso formativo nas salas comuns, revelando-se como empecilhos em seu processo de aprendizado. Nesse contexto, o AEE se configura como um importante instrumento para promover a inclusão, uma vez que sua ação pedagógica está fundamentada em pressupostos que buscam potencializar a aprendizagem dos estudantes e auxiliá-los no desenvolvimento de sua autonomia enquanto “sujeitos cognoscentes” (Freire, 1996).

Para atingir esse propósito, o professor que atua no AEE pode se apropriar ou desenvolver recursos pedagógicos que o auxiliem nesse processo e tornem a experiência educacional mais lúdica e motivadora. Os jogos educativos, por exemplo, têm o potencial de serem uma alternativa viável, pois esses artefatos lúdico-culturais podem oferecer aos estudantes uma experiência de aprendizagem interativa, dinâmica e desafiadora, que estimula a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração.

Tendo isso em vista, o objetivo deste artigo é relatar a experiência pedagógica que envolveu o desenvolvimento e análise de um jogo educativo, com viés cooperativo, produzido a fim de ser utilizado no AEE por 7 (sete) estudantes oriundos da EJA, matriculados no Colégio Estadual da Bahia (CEB) e atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais dessa mesma unidade de ensino. A implementação do referido jogo se deu por meio do *software* Microsoft PowerPoint. O caminho metodológico adotado para o seu desenvolvimento e posterior avaliação ocorreu em cinco fases, a saber: (I) Definição dos objetivos de aprendizagem; (II) Escolha da mecânica do jogo; (III) Implementação do jogo; (IV) Aplicação do jogo; e (V) Avaliação qualitativa do jogo, que, como já mencionado, contou com a participação de 7 (sete) estudantes da EJA diagnosticados com deficiência intelectual (DI), os quais interagiram com o jogo em experiência de AEE coletivo.

É importante mencionar que este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida no ano de 2022, cuja relevância se estruturou em três premissas: (I) primeiramente, destaca-se a necessidade de desenvolver processos e recursos

pedagógicos que sejam adequados para atender às demandas de aprendizagem de estudantes jovens e adultos com deficiência, uma vez que os recursos pedagógicos previstos na proposta governamental do AEE foram concebidos primariamente para o público infanto-juvenil; (II) em segundo lugar, observamos que as discussões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA ainda estão em estágios iniciais e incipientes, carecendo de materialização e estruturação adequada para abordar as especificidades desse grupo social, como evidenciado por estudos recentes (Bueno, Oliveira, 2022; Trentin, 2016); (III) por fim, a terceira premissa reside na crescente presença de jovens e adultos com deficiência nas salas de aulas convencionais, o que demanda a adoção de práticas educacionais condizentes com suas particularidades.

Diante do exposto, acreditamos que esta pesquisa pode oferecer caminhos e possibilidades concretas para a inclusão de jovens e adultos com deficiência, pois sua proposta central consiste no desenvolvimento de um jogo com viés cooperativo alinhado às especificidades desse público, cujo foco é criar contextos de aprendizagem que sejam atrativos e despertem o interesse e o engajamento para o aprendizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A EJA e a Educação Especial

Na contemporaneidade, a EJA se fundamenta em um conjunto de dispositivos legais e normativos de natureza político-educacional. A Constituição Federal de 1988 — CF/88 — (Brasil, 2023), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN/96 — (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos — DCN-EJA/2000 — (Brasil, 2000) são alguns dos dispositivos legais que ajudaram a consolidar a EJA no cenário educacional brasileiro. Vejamos a contribuição de cada um deles nos parágrafos seguintes.

A CF/88 destaca-se como um dos principais documentos legais e normativos, uma vez que ela amplia o papel do Estado na EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para toda a população, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada (Brasil, 2023). Ademais, a CF/88, também conhecida como "Constituição Cidadã", destaca-se por prever direitos sociais a grupos minoritários que eram

historicamente excluídos e secundarizados das políticas públicas, como, por exemplo, as comunidades quilombolas, os povos indígenas e as pessoas com deficiência.

A LDBEN/96, legislação que regulamenta as instituições de ensino (públicas ou privadas) no Brasil, estabelece a EJA como uma modalidade de ensino com a finalidade de promover e oportunizar a inclusão social por meio do acesso à escolarização de todos aqueles que, em sua trajetória de vida, não tiveram oportunidades de ingressar ou concluir seus estudos na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Na Seção V da referida Lei, em seu Art. 37, consta que os sistemas de ensino devem se responsabilizar por assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas. Esse compromisso deve considerar as características individuais dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, oferecendo-lhes cursos e exames adequados.

As DCN-EJA/2000, documento que orienta as propostas curriculares da EJA, são consideradas uma conquista dos movimentos sociais que lutam por essa modalidade de ensino. As DCN-EJA/2000 refletem as reais demandas do público-alvo da EJA e delineiam ações abrangentes para os processos formativos (Brasil, 2000). Essas diretrizes estão alinhadas com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, conforme o disposto na LDBEN/96 (Brasil, 1996).

Dessa forma, fica evidente que a legislação educacional brasileira estabelece um conjunto de normativas que conferem visibilidade à EJA como um percurso formativo integrado à Educação Básica. Essas normativas se baseiam em diretrizes claras e abrangentes, cujo objetivo é assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da idade, das circunstâncias em que iniciaram ou interromperam sua trajetória educacional e de suas especificidades.

É importante destacar que esse direito também se aplica aos jovens e adultos com deficiência, que podem contar com a Educação Especial como uma ferramenta de apoio em seu percurso formativo. A Educação Especial fundamenta-se sobretudo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Ela parte do princípio de que todos os estudantes com deficiência devem ser escolarizados junto aos demais, sem qualquer tipo de discriminação. O principal meio de intervenção pedagógica na Educação Especial é o AEE, o qual, como já mencionado anteriormente, deve ser preferencialmente realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, durante o

turno oposto ao das aulas regulares. O objetivo central desse atendimento, em linhas gerais, é eliminar as barreiras que podem impedir o êxito no processo educacional dos estudantes com deficiência.

Essa política pública representa um marco nas propostas educacionais brasileiras ao prever ações concretas e oferecer o suporte necessário para apoiar os estudantes com deficiência em sua jornada escolar. Além disso, ela estabelece as diretrizes de funcionamento da Educação Especial, retirando-a da condição de projeto e integrando-a aos Sistemas de Ensino, com normas e procedimentos próprios. Esse enfoque representou e continua a representar um passo significativo em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes, abrangendo os diversos segmentos, níveis e modalidades de ensino, inclusive a EJA.

A intersecção entre a EJA e a Educação Especial se dá quando um estudante jovem, adulto ou idoso decide se matricular nas classes comuns da EJA, seja como egresso de outros níveis de ensino ou em sua primeira experiência de escolarização. Como sujeitos de direitos, esses estudantes têm o direito e devem buscar o apoio do AEE como um espaço para potencializar sua aprendizagem e auxiliá-los em sua trajetória acadêmica.

No entanto, para que esse apoio seja de fato eficaz e transformador, é imprescindível a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades específicas dos estudantes e despertem neles um interesse genuíno pelo aprendizado durante as intervenções educativas no AEE. Com base nessa perspectiva, acreditamos que os jogos educacionais podem desempenhar um papel fundamental e inovador como ferramenta estratégica de apoio à aprendizagem nas práticas pedagógicas do AEE que envolvem jovens e adultos com deficiência. Diversos autores renomados, como Orlick (2002), Petry (2017), Silva e Pines Júnior (2020) e Tavares (2021), reconhecem o valor dos jogos como ferramenta para uma aprendizagem lúdica, engajadora e promotora de desenvolvimento integral. Na próxima seção, exploraremos em detalhes o potencial dos jogos educacionais.

Os jogos enquanto artefato lúdico-cultural

Desde os primórdios das civilizações, os jogos marcaram presença na história da humanidade. No Ocidente, a perspectiva dos jogos como ferramenta educacional já era

explorada desde o século IV a.C., como demonstram os estudos de autores como Lima (2008). Heráclito, filósofo da Antiguidade pré-socrática, foi um dos primeiros a analisar e identificar nos jogos um elemento de tensão e conflito (Ágon) entre as partes envolvidas (Petry, 2017). Já Platão, outro filósofo grego, associava o jogo a uma prática prazerosa e significativa, defendendo inclusive seu potencial como mediador na aprendizagem e facilitador da assimilação de conteúdos por meio de atividades lúdicas (Lima, 2008).

Ao longo dos séculos, a importância dos jogos na esfera educacional se consolidou, evidenciando seu poder de engajar, motivar e promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Por meio da ludicidade, os jogos transcendem a mera diversão e se transformam em ferramentas valiosas para o aprendizado em diferentes áreas do conhecimento.

Conforme Antunes (2014), vários estudiosos das áreas de Filosofia, Sociologia e Antropologia concordam com o pressuposto de que os jogos consistem em atividades que proporcionam momentos de entusiasmo e alegria, tornando-os essenciais diante das adversidades da trajetória humana. Ainda sobre o potencial dos jogos, Bedoya (1990) afirma que eles possibilitam a criação de experiências que permitem a assimilação de conteúdos culturais, o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção de valores e normas consideradas positivas para a convivência em sociedade. Frente a esse cenário, é plausível considerar o jogo como um artefato lúdico-cultural capaz de operar como mediador entre o indivíduo e sua matriz cultural e histórica, uma vez que ele tem o potencial de propiciar aos indivíduos a assimilação de sua cultura e pode servir como impulsionador de experiências lúdicas e prazerosas de aprendizado.

Sobre a relação existente entre os jogos e a cultura, Silva e Pines Júnior (2020) argumentam que é fato que os jogos estão enraizados em uma larga tradição cultural, e acompanham o ser humano desde os primórdios das civilizações; figurando como uma importante dimensão humana. Esses mesmos autores destacam que o jogo pode ser visto também como um difusor de cultura, uma vez que ele “(. . .) esteve ligado a diferentes manifestações humana: sagradas, festivas, de guerra, de espetáculo, de lazer, educativas, terapêuticas, política etc.” (Silva; Pines Júnior, 2020, p. 33). Nesse quesito, o jogo pode ser concebido como um fenômeno antropológico, ou seja, ao mesmo tempo em que está presente na cultura humana, atuando em sua produção, atua também a ressignificando,

em uma relação dialética. O jogo, portanto, pode ser compreendido como um objeto de ressignificação cultural (Silva; Pines Júnior, 2020).

De acordo com a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano de Vygotsky (1994), os jogos desempenham um papel fundamental no aprimoramento das funções psicológicas. Ele destaca que os jogos atuam como instrumentos mediadores nos processos de assimilação cultural, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. No entanto, para que isso ocorra efetivamente, é crucial que o jogo seja incorporado ao planejamento pedagógico com objetivos claros e estruturados de modo que atue como uma ferramenta de apoio à aprendizagem.

Com relação à classificação dos jogos, não há unanimidade de pensamento entre os pesquisadores quanto a esse aspecto, já que cada pesquisador desse tema os classifica com base em elementos distintos. Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência e a gênese do conhecimento, Piaget *apud* Freire (2001) verificou, por exemplo, que os jogos ou brinquedos podem ser de três tipos: de exercícios, de símbolo e de regra. Os jogos de exercício vão do nascimento até o surgimento da linguagem, compreendendo o período pré-verbal. Os jogos simbólicos se manifestam no aparecimento da linguagem, período que normalmente se inicia aos dois anos, caracterizando-se como jogos em que as crianças imitam ou assimilam de forma lúdica o real. Os jogos de regra, por sua vez, se diferenciam dos jogos de exercício e simbólico pelo fato de se manifestar em certa idade e predomina em toda idade adulta. Seu elemento principal são as regras.

Teixeira (2018) classifica os jogos em cinco tipos: (1) jogos de regra; (2) jogos cooperativos; (3) jogos de construção; (4) jogos digitais; (5) e os jogos educativos. Os jogos de regras são conduzidos por desafios e proporcionam aos jogadores a incorporação de valores e princípios de respeito ao próximo. Os jogos cooperativos favorecem o engajamento social e o fortalecimento do vínculo positivo. Os jogos de construção são potencializadores da capacidade criativa, pois sua lógica está alicerçada na liberdade de criação. Os jogos digitais são aqueles que têm como suporte às tecnologias digitais. Por último, os jogos educativos são muito utilizados nos espaços educacionais como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem (Teixeira, 2018). Teixeira não deixa claro em sua obra os critérios utilizados por ele para tal classificação. No entanto,

é possível conjecturarmos que tal classificação tenha se dado com base nos objetivos e propósitos inerentes aos jogos.

Fazendo uma síntese do que foi exposto nessa seção, podemos afirmar que os jogos têm desempenhado um papel significativo ao longo da história humana, sendo considerados ferramentas educacionais desde a antiguidade. Além disso, estudiosos contemporâneos como Antunes (2014), Bedoya (1990), Silva e Pines Junior (2020) concordam que os jogos proporcionam momentos de alegria e aprendizado, contribuindo para a assimilação cultural, desenvolvimento de habilidades motoras e promoção de valores sociais.

Nesse contexto, os jogos também são vistos como mediadores entre o indivíduo e sua cultura (Vygotsky, 1994), enfatizando a relevância dos jogos para o desenvolvimento psicológico e ressaltando a necessidade de sua incorporação no planejamento pedagógico. Quanto à classificação dos jogos, Piaget os divide em jogos de exercício, simbólicos e de regra, enquanto Teixeira os classifica em jogos de regra, cooperativos, construção, digitais e educativos, cada um com suas características e objetivos específicos.

Ante o exposto, na seção seguinte, iremos nos deter em relatar o processo metodológico de um jogo educacional com viés cooperativo, concebido com foco no AEE de jovens e adultos com deficiência.

CAMINHO METODOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO

Pressupostos teóricos

No uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o docente tenha uma intenção pedagógica clara e que o jogo esteja relacionado a um ou mais conteúdos de aprendizagem. Em outras palavras, queremos dizer que não se deve usar o jogo no contexto educacional apenas pela diversão ou entretenimento, ainda que esses elementos sejam inerentes aos jogos. Defendemos, portanto, que o uso de jogos deve estar alinhado com um ou mais conteúdos de aprendizagem, ou seja, aquilo que o estudante precisa assimilar em sua estrutura cognitiva como conhecimento.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento do jogo aqui relatado, recorreremos ao conceito freireano de “temas geradores” (Freire, 1996), que podem ser compreendidos

como os conteúdos curriculares, se distinguindo desses por serem essencialmente oriundos das experiências concretas dos estudantes. Partimos do pressuposto de que tais temas, de acordo com Freire (1996), devem ser selecionados considerando situações reais e questões que são relevantes para os estudantes e sua comunidade. Assim, selecionamos alguns dos temas que integraram o jogo com base nas experiências de escuta durante o AEE com os participantes desta pesquisa e outros foram identificados na revisão de produções acadêmicas que tratam de questões relacionadas às pessoas com deficiência.

No trabalho de escuta no AEE, verificamos junto aos estudantes a necessidade de fomentar experiências de aprendizagem que possibilitassem a eles aprenderem uns com os outros, ou seja, de forma cooperativa, uma vez que os modos de ensino tradicionais, que tem pouca ou nenhuma interação, vinham se mostrando ineficazes no contexto da sala de aula comum. Verificamos também a necessidade de desenvolver práticas de ensino que contribuíssem para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades sociais¹ e cognitivas².

Nas produções acadêmicas, por sua vez, nos debruçamos sobre elas com o propósito de entender as especificidades dos estudantes com deficiência e quais estratégias seriam melhor aplicadas considerando que eles são jovens e adultos que trazem para sala de aula um repertório de saberes que precisam ser levados em conta na hora do planejamento.

A produção de um jogo, dependendo de sua complexidade, demanda conhecimentos de diferentes áreas, como *design*, animação, trilha sonora e programação. No caso de um jogo educacional, tornam-se imprescindíveis conhecimentos da área didático-pedagógica. As plataformas de desenvolvimento de jogos mais conhecidas incluem a Unity, o Unreal Engine, o GameMaker Studio, o Construct, o RPG Maker, entre outras. Com base nos estudos de Llagostera (2020), podemos mencionar ainda algumas plataformas alternativas, como a PuzzleScript (uma ferramenta aberta e gratuita on-line destinada à criação de jogos do tipo puzzle) e a Bitsy (outra ferramenta aberta e gratuita

¹As habilidades sociais se evidenciam nas interações sociais e podem se manifestar de forma verbal ou não verbal. Caracterizam-se como comportamentos socialmente valorizados em determinada cultura (Prette, Prette, 2017).

² Exemplos de habilidades cognitivas: atenção, memória e resolução de problemas.

on-line para o desenvolvimento de jogos nos quais os jogadores exploram distintos cenários e interação).

Cada uma das plataformas mencionadas possui uma curva de aprendizagem própria. Por exemplo, a Unity e a Unreal Engine exigem que o desenvolvedor de jogos tenha conhecimentos consolidados na área de linguagem de programação, o que torna sua curva de aprendizagem relativamente alta para o educador que não domina esse conhecimento. Já o Construct oferece uma interface fácil de usar e não exige habilidades avançadas em programação, no entanto, ainda assim pode desencorajar alguns educadores que não estejam muito disponíveis para estudar conceitos básicos de design de jogos. Com o intuito de simplificar esse processo, educadores têm recorrido às plataformas de gamificação como o Kahoot, o Wordwall e o Scratch, além de utilizarem ferramentas alternativas, como o Microsoft PowerPoint.

Sobre essa última ferramenta, constata-se a existência de pesquisas que a utilizam no desenvolvimento de diversos tipos de jogos (Barros-Souza *et al.*, 2020; Crisóstomo *et al.*, 2018). Assim, acreditamos que, conforme o objetivo de aprendizagem, criar um jogo utilizando o PowerPoint pode oferecer diversas vantagens. Duas delas merecem destaque: a primeira reside na facilidade de utilização desse *software*, uma vez que o ele é uma ferramenta amplamente reconhecida e empregada para apresentações de slides, o que nos faz supor que muitas pessoas podem estar familiarizadas com sua interface e funcionalidades. A segunda vantagem está na capacidade do PowerPoint de permitir a incorporação de imagens, gráficos, áudio e vídeo nos *slides*, o que pode propiciar a criação de uma experiência de jogo mais rica e envolvente.

Nessa perspectiva, apresentaremos, na seção seguinte, os passos que seguimos para produzir um jogo educacional, com viés cooperativo, empregado como recurso de ensino e aprendizagem no AEE de estudantes jovens e adultos com deficiência, utilizando a ferramenta PowerPoint. Conforme já relatado na introdução, o percurso metodológico do design do jogo compreendeu cinco fases, as quais serão mais bem detalhadas na seção subsequente.

Definição dos objetivos de aprendizagem

Quando nos referimos aos jogos educacionais, estamos falando de artefatos lúdico-culturais que têm como objetivo central a aprendizagem. Assim sendo, os jogos podem ser utilizados como meio para assimilar novos conceitos, reforçar ou revisar temas específicos, ou ainda apoiar a aquisição de novas habilidades, mas para que esses processos de aprendizagem sejam bem-sucedidos com o uso dos jogos, é fundamental a incorporação a um planejamento pedagógico. Esse, por sua vez, deve estar ancorado a um objetivo de aprendizagem bem delineado, assim como preconiza Shabalina *et al* (2014).

Nessa lógica, uma das primeiras ações, ainda na fase de pré-produção do jogo, foi a definição de qual seria o objetivo de aprendizagem a ser incorporado a ele. Importante retomar o fato de que esse jogo foi incluído em um plano de ação de AEE, que contou com a participação de 7 (sete) estudantes da EJA diagnosticados com DI, sendo que tais intervenções ocorreram de forma coletiva, embora, na maioria das vezes o AEE se dá de forma individualizada. Procuramos, portanto, romper com esse paradigma, haja vista nosso objetivo secundário tenha sido fomentar um ambiente propício para que os estudantes aprendessem de forma cooperativa.

Para tanto, pensamos em um jogo cujo objetivo de aprendizagem foi estreitar os vínculos entre os participantes, à medida que eles passassem a conhecer-se mutuamente e identificar-se enquanto coletivo por meio de circulação de fala e compartilhamento de experiências cotidianas. Adotamos esse objetivo com base nas ideias de Fernández-Río (2015), que sustenta a necessidade de se estabelecer uma coesão grupal entre os participantes como um requisito fundamental para se instituir um ambiente de aprendizagem e práticas cooperativa. Definido o objetivo de aprendizagem, partimos para caracterização da mecânica do jogo.

Escolha da mecânica do jogo

A mecânica de um jogo pode ser definida como um algoritmo que define seu funcionamento, suas regras, seus desafios e como o jogador irá se comportar (Leite, Mendonça, 2013). Assim sendo, Jogo Memória, Quizzes, Palavras Cruzadas, Jogos de Cartas, *Puzzles* são exemplos de algumas mecânicas de jogos. Alves (2015) considera que as mecânicas de jogos citadas anteriormente, apesar de possuírem uma narrativa simples

e uma aprendizagem, por vezes, baseada na tentativa erro, elas podem contribuir nos distintos cenários pedagógicos impulsionando a assimilação de conhecimentos.

A mecânica adotada para o jogo descrito baseou-se em um tabuleiro digital com 25 (vinte e cinco) questões e desafios distribuídos em uma grade 5x5 (Figura 3). Esses elementos são acessados por meio de *cards* identificados por ícones e uma numeração específica (Figura 4). A seleção dos *cards* ocorre por um sorteio realizado por dois dados digitais que consta na tela principal do jogo, ativados por botões abaixo deles (Figura 3). Assim, ao clicar nos *cards*, os jogadores são redirecionados para a respectiva questão ou desafio, devendo respondê-los ou cumprir as tarefas para alcançar os objetivos do jogo. Cada *card* também possui um botão "Voltar" que quando acionado retorna à tela principal do jogo (Figura 4).



Figura 1 : Tela inicial do jogo (2022)

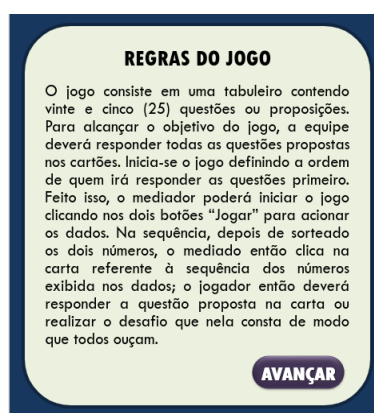


Figura 2: Regras do jogo (2022)



Figura 3: Tabuleiro com os card contendo as questões e ou desafios (2022)

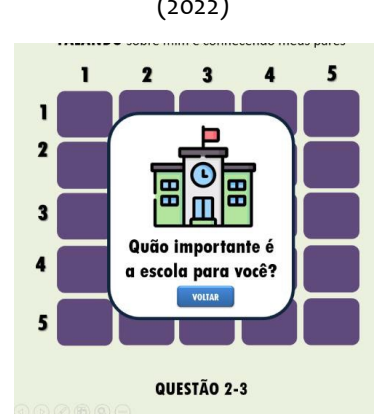


Figura 4: Um dos cards do jogo (2022)

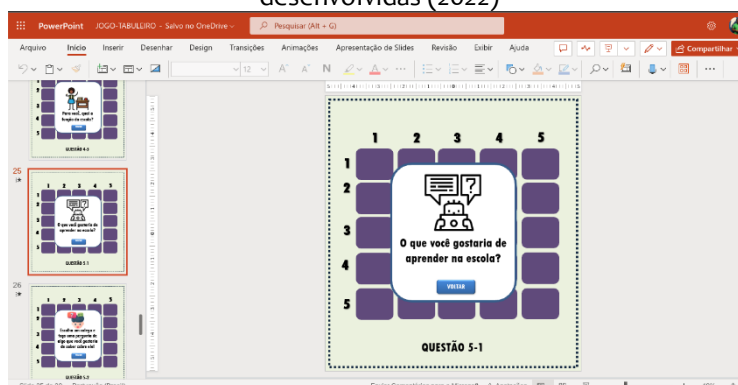
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As questões e ou desafios apresentados no jogo foram elaborados com a intenção de estimular os estudantes a compartilharem pontos de vista, percepções e opiniões, buscando criar um ambiente favorável ao estreitamento de vínculos e promover o desenvolvimento de atitudes e valores, visando criar um contexto de aprendizagem cooperativa e engajada. Para atingir esse objetivo, o grupo deverá responder a todas as questões e ou desafios propostos nos cards sorteados por eles.

Implementação do jogo

A implementação do jogo consistiu basicamente no seu desenvolvimento, marcando o momento em que ela deixou de existir apenas como uma ideia para adquirir formas e contornos tangíveis. Para realizar esse processo, optou-se pela utilização do software de apresentações Microsoft PowerPoint, versão 2019 (Figura 5), que integra o pacote Office da Microsoft. Embora seja tradicionalmente associado a seminários, conferências e palestras para a exibição de slides, o PowerPoint oferece uma gama diversificada de recursos que se revelaram apropriados para a criação de jogos interativos. Esses incluem animações e transições, *hiperlinks*, áudio, formulários e macros. Com a exploração dessas funcionalidades, tornou-se possível desenvolver jogos variados, como perguntas e respostas com efeitos sonoros, caça ao tesouro, jogos de labirinto, jogo da memória, entre outras opções.

Figura 5 - Tela inicial do Microsoft PowerPoint em que é possível visualizar algumas telas do jogo sendo desenvolvidas (2022)



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Sobre a interface do jogo, o espaço de comunicação em que o usuário interage com ele (Thissen, 2004), procuramos criar uma interface simples, de modo a facilitar a experiência do usuário com o jogo, atentando, sobretudo, a alguns aspectos de acessibilidade envolvendo pessoas com DI, uma vez que essa era a condição das pessoas que iriam interagir com o jogo. Vejamos no Quadro 1 uma descrição desses critérios.

Quadro 1 - Critérios de acessibilidade implementados no jogo

Grupo	Critérios relacionados à estética
Design	Utilizar recursos multimídia (áudios, vídeos e animações)
	Associar o contexto do jogo com a realidade do jogador
Cores	Garantir bom contraste, inclusive para pessoas com daltonismo
	Não abusar da quantidade de cores
	Evitar cores escuras ao fundo (preto, vermelho etc.)
Adequação dos textos e botões, com relação ao tamanho, fonte e cor	Usar fontes (tamanho mínimo 18) e botões grandes
	Garantir que os textos sejam “plain” (simples e sem formatações)
	Evitar ambiguidade nos textos
Apresentação das informações	Ter interface limpa, clara e consistente para evitar a dispersão da atenção do usuário e facilitar a boa interação
	Apresentar informações cruciais em uma linguagem clara e objetiva
	Garantir que as informações não sejam transmitidas apenas por cores
Grupo	Critérios relacionados à mecânica
Redução de restrições	Reduzir ou retirar restrições ou aumentar o limite de tempo
Clareza nos objetivos	Fornecer desafios claros
	Usar conhecimentos prévios nas jogadas seguintes

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Belarmino *et al.* (2021)

Interação dos participantes com o jogo

Importante retomarmos a informação de que essa pesquisa contou com a participação de 7 (sete) estudantes da EJA que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais instalado no CEB. Portanto, com intuito de atender aos pressupostos éticos e normativos que envolvem pesquisas com seres humanos, submetemos à presente pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Após sua aprovação³, pelo referido Comitê, prosseguimos com os trâmites legais que envolviam a instituição

³ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de nº 50280021.9.0000.0057.

escolhida para realização da pesquisa, isto é, o CEB, além disso, utilizamos como instrumento o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi lido coletivamente para todos os participantes com intuito de esclarecê-los quanto às implicações que envolviam sua participação na pesquisa.

Desse modo, todos os contactados consentiram em participar da pesquisa, sendo que ela foi toda realizada de forma remota, utilizando o aplicativo Google Meet, uma vez que no ano de 2022 (ano em que foi realizada essa pesquisa) as instituições de ensino adotaram o ensino remoto como medida para conter o surto provocado pelo SARS-CoV-2, conhecido também como covid-19.

Nesse contexto, a dinâmica dos encontros com os participantes da pesquisa ocorreu de forma coletiva e remota, com duração de 50 (cinquenta) minutos. Durante esse período, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar o jogo, que estava integrado, vale ressaltar, a um plano de ação pedagógica, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nessa política, encontram-se diretrizes para as intervenções pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência, destacando a necessidade de que as ações no AEE sejam estruturadas com base em um plano de ação.

Ao analisar o Quadro 2, é possível observar que as intervenções sempre iniciaram com uma questão problematizadora. A intenção por trás dessa abordagem foi provocar nos participantes reflexões sobre o tema que seria abordado no jogo. Após a apresentação da questão problematizadora, abriu-se espaço para a expressão dos participantes, seguido pela apresentação do jogo e suas respectivas regras.

Quadro 2: Organização didático-metodológica das intervenções

Sequência das intervenções	Apresentação de uma questão problematizadora e abertura de espaço para discussão sobre a questão posta.
	Apresentação do jogo aos estudantes com sua respectiva regra e objetivo a ser alcançado.
	Vivência do jogo.
	Avaliação reflexiva da experiência com o jogo vivenciado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Por conta da deficiência dos participantes, algumas de suas falas, que serão abaixo descritas, podem parecer limitadas nos aspectos linguísticos, pois a deficiência intelectual

se caracteriza como um estado intelectual significativamente inferior à média da população, geralmente associado a pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo, nos cuidados pessoais, nas competências domésticas, nas habilidades sociais, na utilização dos recursos comunitários, na autonomia, na saúde e segurança, nas aptidões escolares, no lazer, no trabalho e podendo se manifestar na área da comunicação (Mendonça; Flaitt, 2013). Portanto, é importante que o leitor leve em consideração que estamos diante de pessoas que possuem algumas limitações cognitivas que geralmente afetam sua linguagem oral.

Nessa perspectiva, sem desconsiderar tais limitações, adotamos nessa pesquisa a perspectiva histórico-cultural, na qual a deficiência passa a ser vista não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das possíveis alternativas de desenvolvimento do ser humano (Dias; Oliveira, 2013). Nesse sentido, apostamos nas possibilidades e potencialidades preservadas dessas pessoas, não nas limitações e impossibilidades. Amparados na ótica vygotskiana, entendemos que todos os indivíduos possuem um potencial de modificabilidade, ou seja, todos são capazes de aprender e se desenvolver, independentemente de sua condição de deficiência, dificuldade ou disfunção (Fonseca, 2018).

Avaliação da experiência com o jogo

Em relação à experiência com jogos educacionais, Teixeira (2018) destaca a importância de os professores, após a aplicação de um jogo com propósitos pedagógicos, criarem um espaço de escuta ou uma atividade que permita aos estudantes refletirem sobre suas ações. Isso visa possibilitar que eles identifiquem os conhecimentos e habilidades adquiridos durante a intervenção pedagógica. Seguindo esse princípio, realizamos uma avaliação e análise reflexiva com base nas experiências dos estudantes com o jogo aqui discutido.

De modo abrangente, avaliamos se o jogo atingiu o objetivo proposto, ou seja, buscamos identificar em que medida ele foi eficaz para fortalecer os vínculos entre os participantes e com isso criar um ambiente propício à aprendizagem. É essencial esclarecer que a intervenção como um todo incluiu a experiência dos estudantes com seis (6) jogos. No entanto, focaremos, nesse relato, na análise de apenas um dos jogos. Acrescenta-se

essa informação ao fato de que, como já mencionado no Quadro 2, as intervenções começaram sempre com a apresentação de uma questão problematizadora e abertura de espaço para discussão sobre a questão posta. Nesse caso, a questão problematizadora foi: “O quanto você conhece seus pares/colegas?”

Alguns dos participantes fizeram afirmações sobre preferências de times de futebol que alguns de seus pares torcia, o local onde moravam, o conhecimento de quem eram seus pais ou responsáveis etc. O nosso foco era aprofundar mais o vínculo entre eles, criando um espaço para que eles possam falar mais sobre si e desenvolver a habilidade de escutar seus pares. Vejamos o recorte de relatos feitos pelos estudantes após a vivência com o jogo, quando eles foram questionados sobre a experiência:

Achei muito importante o jogo. Porque é coisa que a gente esquece e não sabe. Então é bom. Cada um tem seu sonho. Alguns querem casa, outros um apartamento, um emprego, uma profissão para ganhar bem. Então eu achei muito importante esse jogo (Relato do Participante A).⁴

No caso professor... Tem, no caso a pessoa que não gosta de jogar o lixo e tem outras que gosta de fazer, lavar o banheiro. Aprendi que algumas pessoas não gostam de fazer e outras sim (Relato do Participante B)

Gostei dos jogos. É bom que cada um aprende sobre o outro (Relato do Participante C).

Como evidenciado pelos relatos, a singularidade desse jogo residiu no fato dele proporcionar aos jogadores a oportunidade de se identificarem uns com os outros enquanto compartilham suas concepções, visões de mundo e projetos de vida. Uma das questões sorteadas no jogo dizia respeito ao que eles gostariam de aprender na escola (Figura 6). Três participantes manifestaram o interesse em aprender a língua espanhola, revelando afinidades que proporcionaram um ponto de conexão ainda não descoberto entre eles, apesar de compartilharem uma história de convivência na sala de aula comum.

⁴ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa e garantir seu sigilo, substituímos seus nomes por nomes fictícios e genéricos, como Participante A, Participante B, Participante C, Participante D, Participante E, Participante F e Participante G, totalizando sete (7) participantes. Salienta-se que as respostas aqui descritas estão em sua totalidade. Isso quer dizer que alguns estudantes se manifestaram, outros, por vezes, não o quiseram fazer. Nesse caso, a análise dos que não se expressaram em determinados questionamentos foi feita com outros instrumentos de coleta utilizados na pesquisa, como a observação sistemática, por exemplo.

Figura 6: Um dos cards com uma das questões sobre a matéria escolar preferida



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Averiguamos também que conforme os participantes vivenciavam o jogo — ou seja, respondiam às questões e/ou desafios sobre seu cotidiano, de forma dialógica e verticalizada —, eles passaram a se sentir mais confiantes e entrosados. Além disso, o jogo também se mostrou favorável ao estimulá-los a exercitar a escuta ativa, considerando que cada um deles pode se expressar e ter a oportunidade de ouvir seus pares se expressarem.

Estabelecendo um diálogo com o parágrafo anterior e a temática dos jogos cooperativos, Teixeira (2018) destaca que esses jogos têm o potencial de desenvolver o espírito coletivo e construir vínculos afetivos positivos. Seguindo a mesma linha de argumentação, Silva e Pines Júnior (2020) ressaltam que uma característica fundamental dos jogos cooperativos é a capacidade de estimular o engajamento social por meio de interações. Ante o exposto, ficou perceptível que o jogo, por ter um viés mais cooperativo,

cria circunstâncias favoráveis para uma maior interação de interdependência positiva entre os participantes.

Outro ponto a se destacar na experiência com o jogo, foi a relação que buscamos identificar entre a experiência com o jogo, a motivação e o engajamento. Isso porque a motivação é reconhecida como um dos pré-requisitos mais significativos para a efetividade da aprendizagem (Dumard, 2016). Pode-se conceber a aprendizagem mesmo sem a presença de professores, livros, dispositivos digitais, escola, entre outros elementos. Contudo, mesmo na presença desses recursos benéficos para o processo de aprendizagem, a ausência de motivação por parte do estudante compromete o desenvolvimento efetivo do aprendizado (Piletti, 2013). Assim sendo, sem motivação, o processo de assimilação e compreensão dos conhecimentos (aprendizagem) torna-se uma tarefa árdua (Dumard, 2016).

Nessa perspectiva, para constatar se o jogo vivenciado pelos participantes despertou neles interesse e motivação, partindo do pressuposto de que manter-se motivado e engajado é uma condição imprescindível para o aprendizado, fizemos alguns questionamentos nessa direção, na tentativa de identificar a percepção deles quanto ao jogo e o que foi possível assimilar por meio dele. Ao ouvir os relatos de alguns participantes, conseguimos extrair algumas menções positivas sobre o jogo, como: “muito interessante”, “muito bom”, “achei bom”, “adorei a aula hoje”, “achei o jogo interessante”, “achei o jogo divertido”, “bacana o jogo”, “gostei do jogo”, “achei o jogo beleza”. Isso nos dá a entender que os participantes avaliaram positivamente os jogos. Vejamos alguns desses relatos na íntegra: “Gostaria que as atividades na sala fossem com jogos” (Relato do participante B); “Gostaria de aprender por meio de jogos” (Relato do participante D); “Professor, eu vou ensinar isso aí para minha namorada” (Relato do Participante G).

Ainda sobre a relação entre o potencial motivador propiciado pelo jogo e a aprendizagem, Dumard (2016) aponta que quando o estudante se encontra motivado, ele tem maior predisposição para realização das atividades educacionais. Sendo assim, tais atividades tornam-se mais produtivas, uma vez que há um maior compartilhamento de ideias e atitudes que fazem com que o indivíduo se sinta acolhido e pertencente ao seu grupo social.

Em contrapartida, a falta de motivação resulta em uma comunicação deficitária, cria tensões em várias instâncias educativas e problemas com disciplina, cansaço, frustração e insatisfação para todos os atores do cenário educacional (Dumard, 2016). Nesse cenário, o educador deve assumir o papel de “gerador de situações estimulantes e eficazes” (Antunes, 2014, p. 36) e o jogo ganha *status* de uma ferramenta potencializadora dos processos de aprendizagem, uma vez que propõe estímulo ao interesse do educando.

Dessa forma, finalizamos esta análise afirmando que o jogo vivenciado pelos participantes criou circunstâncias que estimularam a motivação e o engajamento nas intervenções. A motivação despertada nos jogadores não estava fundamentada em embates entre oponentes, como ocorre em jogos competitivos, mas no cumprimento dos objetivos dos jogos de forma cooperativa. Em outras palavras, o elemento motivador do jogo esteve relacionado aos desafios inerentes a eles. Isso foi fundamental para destacar de maneira mais significativa as relações interativas entre os participantes, fortalecendo e construindo vínculos entre eles.

Considerações finais

Discutimos nessa pesquisa que ainda existem inúmeros obstáculos no ambiente escolar que precisam ser superados, com o propósito de tornar esse espaço mais acolhedor e democrático. Não podemos perder de vista que as lutas sociais em prol das pessoas com deficiência impulsionam a adoção de diversas medidas no campo político, social e educacional, com isso houve significativos avanços em muitas frentes. A promulgação de leis e decretos vem promovendo mudanças estruturais na cultura escolar, logo, podemos afirmar que as pessoas com deficiência, em especial os jovens e adultos oriundos da EJA, podem desfrutar hoje de condições mais igualitárias de acesso à educação. Esse acesso, no entanto, ainda enfrenta diversos obstáculos em seu cotidiano e o AEE surge justamente com o propósito de transpor esses obstáculos.

Para que o AEE seja de fato uma ferramenta de auxílio aos estudantes com deficiência, faz-se necessário e urgente pensar em processos e recursos educativos que contemplem a diversidade de estudantes que podem ser atendidos nesse espaço. É necessário, também, que tais recursos sejam capazes de estimular o aprendizado com

experiências enriquecedoras e lúdicas. Assim, espera-se que o profissional que trabalha com o AEE crie contextos de aprendizagem que viabilizem o engajamento e despertem o interesse dos estudantes para o processo de aprendizagem. Essa aprendizagem precisa ser contextualizada com seu repertório social, político, cultural e cognitivo, e considere seu potencial e suas limitações.

Frente a essas questões, desenvolvemos um estudo, intitulado “PRODUÇÃO DE UM JOGO COM FOCO NO AEE DE ESTUDANTES DA EJA”, com o objetivo geral de relatar e analisar a experiência que envolveu a produção de um jogo educativo, com viés cooperativo, utilizando o Microsoft PowerPoint como uma ferramenta para o desenvolvimento de jogos. Após sua produção, ele foi aplicado a um grupo de sete (7) estudantes da EJA diagnosticados com deficiência intelectual. Os principais resultados da pesquisa dão conta de que o jogo desenvolvido estimulou a interação entre os participantes, mostrou-se favorável ao fortalecimento do vínculo entre os participantes, além de ter propiciado momentos em que os estudantes foram estimulados a exercitar as habilidades de escuta ativa e se posicionar frente às situações problema.

Por sua vez, os principais desafios ficaram por conta da própria situação pandêmica e das intercorrências relacionadas à conexão com a internet, uma vez que a intervenção foi toda mediada por aplicativos de reunião, além do próprio desafio que é criar um jogo que atenda às expectativas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Aprendizagem mediada pelos jogos digitais: delineando design investigativo.** In: SOUZA, C. R.; SAMPAIO, R. R. (Org.). Educação, Tecnologia & Inovação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 187-208.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BARROS-SOUZA, L. *et al.* Entre Amniotas: um jogo de perguntas e resposta no PowerPoint para o ensino de Zoologia. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais, ano 12, v. 34, p. 1-17, dez. 2020. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/ano12-numero-vol34-edicao-tematica-xv/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BEDOYA, M. N. **El juego como recurso didactico: una reflexion educativa.** Tabanque: 1990.

BELARMINO, G. D. et al. Critérios de Acessibilidade para Jogos Educacionais Digitais que visam o Desenho Universal. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 32., 2021, On-line. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, p. 667-678. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/18096>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 19 jul. 2000. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/res_ceb_cne_1_050700.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. S. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 35, p. e2/1-26, 2022. DOI: 10.5902/1984686X65908. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CRISÓSTOMO, L. C. S. et al. Avaliação de um jogo pedagógico desenvolvido com o powerpoint para o ensino de química. **Redin: Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1067>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. DOI: doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DUMARD, F. **Aprendizagem e sua dimensão cognitiva, afetiva e social.** São Paulo: Cengage, 2016.

FERNÁNDEZ-RÍO, J. *et al.* **Atividades e jogos cooperativos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** Teoria e Prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e Processos de Ensino Aprendizagem:** abordagem psicopedagógico à luz de Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2018.

LEITE, P. S.; MENDONÇA V. G. Diretrizes para Game Design de Jogos Educacionais. *In:* SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 12., 2013, Rio Grande, RS. **Anais [...].** Rio Grande, RS: FURG – Universidade Federal do Rio Grande, 2013. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/17-dt-paper.pdf>. Acesso em 22 abr. 2022.

LLAGOSTERA, E. G. Despedaçando plataformas: ferramentas alternativas de criação de jogos e práticas compartilhadas. *In:* SBGAMES 2020 - BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTER GAMES AND DIGITAL ENTERTAINMENT. 19. 2020, Recife, PE. **Anais [...].** Recife, PE: Conference Publishing Services, IEEE Computer Society, 2020. Disponível em: <https://www.sbgames.org/proceedings2020/WorkshopJogosDiversos/209562.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

LIMA, J. M. **O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

MENDONÇA, D.; FLAITT, P. M. S. **Educação Física Adaptada.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

ORLICK, T. **Libres para cooperar, libres para crear:** Nuevos Juegos y Deportes Cooperativos. Tradutores Miguel Martínez López e Izabel García del Río. 4. ed. Editorial Paidotribo: Barcelona, 2002.

PETRY, A. S. Jogos digitais e aprendizagem: algumas evidências de pesquisas. *In:* ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (org.) **Jogos digitais e aprendizagem:** fundamentos para uma prática baseada em evidência. Campinas: Papyrus Editora, 2017. cap. 3, p. 61-76.

PILETTI, N. **Aprendizagem: teoria e prática.** São Paulo: Contextos, 2013.

PRETTE, A. D. PRETTE, Z. A. P. D. **Competência Social e Habilidades Sociais:** manual teórico-prático. Editora Vozes: Petrópolis, 2017.

SHABALINA, O. *et al.* Combining game-flow and learning objectives in educational games. In: EUROPEAN CONFERENCE ON GAMES-BASED LEARNING, 8., 9-10 out. 2014, Berlin, Alemanha. **Anais [...]**. Berlin, Alemanha: Academic Conferences and Publishing International Limited, 2014, p. 528-536. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/66760157/Combining_Game-flow_and_Learning_Objecti20210501-18356-1g1wkxu.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2022.

SILVA, T. A. C. PINES JUNIOR, A. R. **Brincar, jogar e aprender: práticas que inspiram o educador e facilitam a aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2020.

TAVARES, L. M. **Histórico dos jogos**. Curitiba: Intersaberes, 2021.

TEIXEIRA, K. L. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

THISSEN, F. **Screen Design Manual: Communicating Effectively Through Multimedia**. Berlin: Springer Verlag, 2004.

TOKARNIA, M. Cresce o número de educandos com necessidades especiais. In: **Agência Brasil**, [s. l.], 31 jan. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-educandos-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TRENTIN, V. B. Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 29, n. 55, p. 361–372, 2016. DOI: 10.5902/1984686X19693. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19693>. Acesso em: 18 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NOTA SOBRE AUTORIA

Patrícia Carla da Hora Correia

Rua Silveira Martins, 2.555, Cabula - Salvador/BA

Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (1994), atuando no curso de Graduação de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação — Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos — MPEJA

Tel.: 71 98782-3676

E-mail: phora@uneb.br

Rodrigo Ribeiro dos Santos

R. Waldeloir Rêgo, 1 - Cajazeiras 6, Salvador – BA

Professor das Redes Municipal de Salvador (SMED) e Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA)

Tel.: 71 98730-7774

E-mail: rodrigasantos1@educacaosalvador.net

REVISÃO TEXTUAL

Professora Doutora Patrícia Carla da Hora Correia.

Recebido em: 12/01/2024

Parecer em: 01/02/2024

Aprovado em: 06/03/2024