

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**

*CÂMPUS* PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**JOGOS DE TABULEIRO E LITERATURA:  
um caminho para o desenvolvimento da  
consciência ambiental**

**Gilmar de Assis Euzébio**

**ORIENTADORA: Prof. Dra. Anubis Graciela de Moraes Rossetto**

**COORIENTADOR: Prof. Dr. Amilton Martins**

Pelotas - RS  
2026

---

# INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

## **JOGOS DE TABULEIRO E LITERATURA: um caminho para o desenvolvimento da consciência ambiental**

**Gilmar de Assis Euzébio**

Qualificação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Câmpus* Pelotas, Visconde da Graça, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Tecnologias na Educação

Orientadora: Prof. Dra. Anubis Graciela de Moraes Rossetto

Membros da Banca:

---

Profa. Dra. Anubis Graciela de Moraes Rossetto  
(Orientadora - Passo Fundo/IFSul)

---

Prof. Dr. Nelson Luiz Reyes Marques - (CaVG/IFSul)

---

Profa. Dra. Vanda Aparecida Fávero Pino –  
(Passo Fundo/IFSul)

---

Prof. Dr. André Peres – (IFRS)

Pelotas - RS

2026

---

## FICHA CATALOGRÁFICA

- E91 Euzébio, Gilmar de Assis  
Jogos de Tabuleiro e Literatura: um caminho para o desenvolvimento da  
consciência ambiental / Gilmar de Assis Euzébio. – 2026.  
123 f.: il.
- Orientadora: Anubis Graciela de Moraes Rossetto.  
Coorientador: Amilton Martins  
Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Sul-rio-grandense. Câmpus Pelotas - Visconde da Graça. Programa de Pós-  
Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação. Mestrado Profissional em  
Ciências e Tecnologias na Educação. 2026.
1. Jogos lúdicos. 2. Ensino de literatura. 3. Texto literário.  
4. Aprendizagem. 5. Educação ambiental. I. Rossetto, Anubis Graciela de Moraes.  
II. Martins, Amilton. III. Título.

CDU: 82:794

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária: Mariele Luzzi – CRB 10/2055  
Biblioteca IFSul - Câmpus Passo Fundo

---

## RESUMO

Esta pesquisa problematiza a necessidade de integrar o ensino de literatura às estratégias pedagógicas interativas, tendo como pano de fundo as dificuldades enfrentadas pela escola pública na promoção de práticas de leitura crítica e na abordagem reflexiva das questões socioambientais. Considerando o contexto da crise climática e a recorrente defasagem na habilidade de interpretação textual entre estudantes do Ensino Fundamental, o estudo investiga, então, as possibilidades de articular literatura lúdica e práticas colaborativas como forma de interpretar conflitos ambientais e fomentar o engajamento socioambiental dos jovens. O objetivo geral consiste em investigar como o uso pedagógico de jogos de tabuleiro e de obras literárias, compreendidos como instrumentos mediadores, contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Especificamente, busca-se analisar as produções dos estudantes como evidências do desenvolvimento da compreensão leitora, da reflexão socioambiental e do engajamento nas práticas propostas. Ancorada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a fundamentação deste estudo compreende a aprendizagem como um processo social mediado por instrumentos e signos culturais, com destaque para a linguagem literária e o jogo como instrumentos de mediação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da aplicação e análise de uma sequência didática, concebida como produto educacional, junto a duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa, em uma escola pública do município de Passo Fundo/RS. A sequência didática foi organizada envolvendo leitura crítica de contos de ficção científica, análise do conflito narrativo, produção de narrativas coletivas e criação colaborativa de jogos de tabuleiro. A avaliação ocorreu de forma processual, por meio da observação das interações, da análise das produções dos estudantes e do acompanhamento das atividades colaborativas. Os resultados evidenciam que a articulação entre literatura, ludicidade e práticas colaborativas favoreceu a ampliação do repertório conceitual dos estudantes, a compreensão crítica dos conflitos ambientais e o desenvolvimento da consciência ambiental. A literatura operou como instrumento simbólico de problematização da realidade, enquanto os jogos de tabuleiro possibilitaram a apropriação de instrumentos culturais complexos, promovendo planejamento, cooperação, tomada de decisão e reflexão sobre impactos socioambientais. Conclui-se que o produto educacional desenvolvido constitui uma proposta pedagógica replicável, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e para o fortalecimento de práticas de educação ambiental na perspectiva histórico-cultural.

**Palavras-chave:** Jogos lúdicos; Educação ambiental; Texto literário; Aprendizagem.

---

## ABSTRACT

This research problematizes the need to integrate literature teaching with interactive pedagogical strategies, considering the difficulties faced by public schools in promoting critical reading and reflective approaches to socio-environmental issues. Given the context of the climate crisis and the recurring gap in textual interpretation skills among elementary school students, this study investigates the possibilities of articulating playful literature and collaborative practices to interpret environmental conflicts and foster socio-environmental engagement. The general objective is to investigate how this interaction promotes the expansion of reading comprehension and socio-environmental reflection. Specifically, it seeks to analyze student productions as evidence of conceptual development and engagement. The theoretical framework is anchored in Vigotski's Historical-Cultural Theory, highlighting literary language and play as instruments for the development of higher psychological functions. Methodologically, the research is a qualitative investigation developed through the implementation of a didactic sequence in a public school in Passo Fundo/RS. The sequence involved the critical reading of Jorge Luiz Calife's science fiction short story, "Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho", the analysis of narrative conflicts, collective narrative production using generative AI, and the collaborative creation of board games. The results show that the articulation between literature, playfulness, and collaborative practices favored the expansion of the students' conceptual repertoire and a critical understanding of environmental conflicts. Literature operated as a symbolic instrument for problematizing reality, while board games enabled the appropriation of complex cultural tools, promoting cooperation and reflection on socio-environmental impacts. It is concluded that the developed educational product is a replicable pedagogical proposal capable of strengthening environmental education practices from a historical-cultural perspective.

**Keywords:** Playful games; Environmental education; Literary texts; Learning.

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, verdadeiro porto seguro em meio às dificuldades do mundo. Sem o sorriso de minha esposa e o humor de minha filha, a caminhada teria sido mais difícil.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Anubis, que, com paciência, rigor e generosidade intelectual, contribuiu de forma decisiva para a construção desta pesquisa e para a elaboração desta dissertação. Sem seu olhar crítico e perspicaz, este trabalho não teria alcançado a qualidade que hoje apresenta.

Agradeço, também, ao Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), bem como aos colegas e professores do curso de mestrado, instituição que se consolida, cada vez mais, como espaço fundamental de formação acadêmica e de contribuição para a comunidade passofundense.

Por fim, registro um agradecimento especial à banca examinadora, cujas leituras atentas e apontamentos criteriosos foram essenciais para o aprimoramento e a versão final desta dissertação.

---

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Da linguagem como signo à linguagem como função psicológica superior, segundo a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.....	26
Figura 2 - Prompt para o ChatGPT.....	53
Figura 3 - Imagem do filme Blade Runner.....	70
Figura 4 - Card informativo do jogo.....	72
Figura 5 - Imagens das cartas do jogo de tabuleiro entregue aos estudantes.....	73
Figura 6 - Fotos do entorno da escola.....	76
Figura 7 - Imagens estilo futurista noir geradas pelo ChatGPT.....	76
Figura 8 - Fotografias tiradas com telefone celular do entorno da escola.....	77
Figura 9 - Conversão realizada pelo ChatGPT das fotografias do entorno da escola.....	78
Figura 10 - Imagens futurista geradas pelo ChatGPT a partir de fotografias.....	79
Figura 11 - Texto gerado por IA.....	80
Figura 12 - Estudantes realizando atividades propostas.....	81
Figura 13 - Fotos do processo de elaboração dos jogos de tabuleiro.....	84
Figura 14 - Molde das cartas.....	85
Figura 15 - Registros da atividade de confecção das cartas.....	86
Figura 16 - Modelos de tabuleiros.....	89
Figura 17 - Estudantes desenvolvendo as atividades.....	90
Figura 18 - Estudantes elaborando os jogos de tabuleiro.....	92
Figura 19 - Capa do produto educacional.....	110
Figura 20 - Sumário do produto educacional.....	111

---

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos relacionados com a revisão da literatura.....	19
Quadro 2 - Quadro-resumo dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural aplicados ao desenvolvimento da consciência ambiental.....	28
Quadro 3 - Conto gerado pelo ChatGPT.....	55
Quadro 4 - Planejamento do Encontro 1 .....	56
Quadro 5 - Planejamento do Encontro 2.....	58
Quadro 6 - Planejamento do Encontro 3.....	60
Quadro 7 - Planejamento do Encontro 4.....	61
Quadro 8 - Planejamento do Encontro 5.....	62
Quadro 9 - Planejamento do Encontro 6.....	63
Quadro 10 - Planejamento do Encontro 7.....	64
Quadro 11 - Planejamento do Encontro 8.....	66
Quadro 12 - Síntese da Resposta à Questão de Pesquisa à luz da Teoria Histórico-Cultural.....	106

---

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Produto Educacional

PNED – Política Nacional de Educação Digital

PPGCITED – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação

RS – Rio Grande do Sul

SD – Sequência Didática

---

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. ESTUDOS RELACIONADOS.....	18
3. REFERENCIAL TEÓRICO: A TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL DE VIGOTSKI.....	26
4. ENTRE A LEITURA E O JOGO: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM E A CRIAÇÃO.....	35
4.1 Conhecimento literário: leitura e interpretação do texto narrativo.....	35
4.2 Jogos e o uso de elementos lúdicos: o desenvolvimento do sujeito.....	37
4.3 Cultura Maker.....	39
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
5.1 Estratégias de Produção de Dados.....	42
5.2 Contexto e Participantes da Pesquisa.....	43
5.3 Fundamentação Ética e Teórica da Intervenção.....	45
5.4 Análise dos Dados Produzidos.....	45
6. METODOLOGIA DE ENSINO.....	47
7. PROPOSTA DIDÁTICA.....	51
7.1 Concepções teóricas - aprendizagem.....	51
7.2 Concepções teóricas - texto literário.....	53
7.3 Organização da sequência didática.....	55
7.4 Detalhamento dos encontros da sequência didática.....	58
8. RELATO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	69
9. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	101
9.1 Análise da sequência didática à luz da Teoria Histórico-cultural de Vigotski.....	102
9.2 Como o uso pedagógico de jogos de tabuleiro e de obras literárias, enquanto instrumentos mediadores, contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski?.....	105
10. PRODUTO EDUCACIONAL.....	111
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
APÊNDICE A.....	118
APÊNDICE B.....	120
APÊNDICE C.....	122

---

## APRESENTAÇÃO

Sou Gilmar de Assis Euzébio, professor de Língua Portuguesa da rede municipal e estadual de ensino. Nasci e resido em Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul, município no qual construí minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Minha formação básica ocorreu integralmente em escolas públicas, experiência que contribuiu de modo significativo para a constituição do meu olhar crítico sobre a educação pública brasileira e seus desafios.

Sou graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e atuo como professor há 15 anos, sobretudo no Ensino Fundamental. Ao longo desse percurso, desenvolvi especial fascínio pelos contos, com destaque para a literatura de ficção científica, gênero que historicamente projeta futuros possíveis e que, na contemporaneidade, tem revelado cenários cada vez mais próximos da realidade social, científica e ambiental. Essas narrativas despertaram em mim inquietações acerca dos futuros científico-literários e de como tais criações imaginativas contribuem para a reflexão crítica sobre o presente.

Paralelamente ao interesse pela literatura, sempre mantive proximidade com jogos de tabuleiro e suas mecânicas, reconhecendo neles um potente recurso lúdico capaz de mobilizar o engajamento, a imaginação e a apropriação de conceitos. A compreensão do potencial pedagógico dessas dinâmicas lúdicas, aliada à prática docente na escola pública, passou a orientar minhas reflexões sobre metodologias de ensino que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a interpretação crítica dos textos literários.

O ingresso no curso de Mestrado Profissional do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) aprofundou essas inquietações e despertou meu interesse pelos pressupostos teóricos de Lev Vigotski e da teoria histórico-cultural, especialmente no que se refere à mediação, à linguagem e ao papel do lúdico no desenvolvimento humano. Desse modo, a articulação entre literatura, ludicidade e formação crítica, ancorada na perspectiva histórico-cultural, constitui a base motivacional que sustenta esta pesquisa e justifica minha trajetória no âmbito do mestrado profissional.

---

## 1. INTRODUÇÃO

Diante das discussões sobre a importância do desenvolvimento da educação pública crítica e participativa, esta pesquisa tem como tema a literatura lúdica e a interpretação dos conflitos ambientais. O tema surge a partir da necessidade de a escola pública aprofundar as discussões relacionadas à crise climática e à destruição do meio ambiente, a partir do trabalho com o texto literário em sala de aula. A proposta desta pesquisa parte das dificuldades encontradas pela escola pública em apresentar um ensino reflexivo (Zilberman, 2009), que possa levar o estudante a problematizar temas que dizem respeito ao seu contexto de vida.

Diante desse cenário, é válido contextualizar o problema desta pesquisa, principalmente ao considerarmos que a leitura crítica do texto é conteúdo essencial para a formação cidadã. O aluno que realiza seus estudos durante 12 anos em uma escola pública não deveria terminar seus estudos básicos sem desenvolver a habilidade de interpretar os diferentes textos que constituem a sociedade letrada. Ainda assim, alguns trabalhos e pesquisas demonstram justamente esta realidade de ineficiência da aprendizagem na escola pública e as consequências da defasagem na habilidade do processo interpretativo do texto.

Neste contexto, essa pesquisa apresenta como questão norteadora: Como o uso pedagógico de jogos de tabuleiro e de obras literárias, enquanto instrumentos mediadores, contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski?

Cabe destacar que a leitura e a compreensão do texto literário na escola pública são desafios que podem ser enfrentados com inovação e ludicidade, pois o uso de ferramentas educativas torna-se um auxílio neste processo de interpretação dos textos narrativos. Assim, as práticas lúdicas, no contexto da aprendizagem, podem ser associadas aos estudos de Vigotski (2007), que apresenta a importância das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Esse autor, inclusive, aborda os conceitos de atividades lúdicas - jogos e brincadeiras - como criadoras de impressões sobre a realidade vivenciada pela criança. O autor estuda a importância da brincadeira para a formação cultural do indivíduo, ou seja, um elemento formador de características e atitudes humanas para com os outros

---

sujeitos sociais. Cabe destacar, também, que a escola pública se utiliza da brincadeira em algumas atividades de integração, mas a utilização destas brincadeiras, assim como outras atividades lúdicas e jogos, ainda não são integradas à metodologia e à didática na maioria dos processos educativos; ou seja, os jogos e as brincadeiras estão inseridos em poucos planejamentos no ambiente escolar.

Desenvolver ações de fomento à leitura baseadas na realidade e nas preferências do estudante é, portanto, pauta central nas discussões educacionais contemporâneas. As exigências desta formação do novo tipo de leitor emergem da nova realidade social, onde o aluno passa a ser entendido como ser fundamental no processo de desenvolvimento da educação. São atitudes que partem do princípio de que o jovem não é uma pessoa totalmente desprovida de conhecimento e que o gosto literário pode ser desenvolvido no processo educativo da escola pública. Nesse sentido, a leitura das obras narrativas na sala de aula instiga o jovem estudante a ser um leitor, pois entende-se o quão importante é para o desenvolvimento de uma sociedade que seus participantes possam transitar pelos mais diferentes tipos de textos. É fundamental que os alunos possam reconhecer elementos importantes da narração; o que se configura como justificativa deste estudo sobre as relações entre a leitura do texto literário e as possibilidades de interpretá-lo por meio do uso de jogos narrativos.

Essa justificativa parte da necessidade cultural dos seres humanos, em que “o homem desenvolveu habilidades e comportamentos que dependem de aprendizagem” (Costa, 2016). Neste cenário de necessidades, a interação entre os estudantes assume papel fundamental na determinação do comportamento humano (Vigotski, 2007), já que as origens desta capacidade de interação com os outros estão atreladas à experiência acumulada da humanidade. Ou seja, para compreender o sujeito (aluno) no ambiente em que está inserido, é importante compreender as relações sociais que se estabelecem e favorecem o desenvolvimento desse sujeito estudante (Vigotski, 2007). Logo, esta pesquisa compreende o processo de formação de uma consciência crítica ambiental como o uso de instrumentos e signos na elaboração dos jogos de tabuleiro, já que a atividade interativa é capaz de garantir situações que façam sentido para os alunos, especialmente quando considerarmos a discussão de conteúdos que tratam cientificamente das relações do ser humano com a natureza.

---

No caso específico desta pesquisa, o texto literário e a produção de jogos de tabuleiro são instrumentos de aprendizagem que possibilitam o despertar de sentidos para que o aluno possa reconhecer melhor o mundo da linguagem que o cerca. As obras literárias mantêm relação ficcional e significativa com o mundo real (Todorov, 2009), sendo que a linguagem literária contempla, assim, significados àqueles que leem, apresentando novas possibilidades de compreender a realidade. Assim, consideramos nesta pesquisa o uso da linguagem como forma de produção de outras narrativas e a conversão destas em uma outra forma de linguagem: o jogo de tabuleiro. Essa transformação também é uma forma de manifestação da linguagem e da cultura humana. Huizinga (2000) atrela o jogo, inclusive, como uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana.

Sendo assim, o texto narrativo e os jogos instrumentalizam esta pesquisa de múltiplas maneiras, contribuindo na execução qualitativa da sequência didática como ferramenta de aprendizagem. Em relação ao uso do texto narrativo, esta dissertação utiliza o texto narrativo como instrumento de reflexão da linguagem simbólica, mais especificamente o conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife. Nesta pesquisa, o conceito de gênero segue as referências teóricas de Todorov (1975). O autor embasa este estudo ao descrever que o “[...]gênero se define sempre em relação aos gêneros vizinhos”, ou seja, a compreensão e as comparações entre os gêneros textuais são fundamentais para que os estudantes possam compreender as características e as delimitações linguísticas do conto. Nesse estudo, Todorov aborda o conceito mais profundamente, apresentando delimitações importantes sobre a narração e como as atividades com esse tipo textual influenciam na interpretação do texto narrativo.

Nessa relação de sentidos e entendimentos, a reflexão sobre as características da narrativa juvenil atual são extremamente pertinentes, pois, como afirma a professora Teresa Colomer (2003), as características de um texto são definidas em função do destinatário e respondem aos propósitos sociais do contexto em que estão inseridas; o texto é compreendido como uma produção social nessa perspectiva. Nesse sentido, deve-se considerar que a leitura do texto literário pode ser a “porta de entrada” para discussões pertinentes aos jovens, e oportunizar uma leitura do mundo pela lente da imaginação, uma percepção social do texto;

---

principalmente na escola, que consolida-se como um espaço de formação, e no qual se discute a importância de atividades “mais interativas”.

Embora as questões sobre as práticas formativas docentes e as metodologias inovadoras tenham contribuído para a motivação deste estudo, é importante destacar que não constituem objeto direto de investigação. O foco da pesquisa está na análise das contribuições dessa proposta metodológica específica junto aos estudantes, visando fomentar a leitura crítica, a reflexão sobre conflitos ambientais e o desenvolvimento de práticas de formação cidadã. Ou seja, o objetivo geral deste estudo é investigar como o uso pedagógico de jogos de tabuleiro e de obras literárias, compreendidos como instrumentos mediadores, contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Os objetivos específicos são:

- Investigar como o uso articulado do texto narrativo e de jogos de tabuleiro pode favorecer novas interpretações dos conflitos ambientais presentes no conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife (obra literária trabalhada).
- Planejar e desenvolver uma sequência didática integrando literatura, jogos de tabuleiro e debates sobre conflitos ambientais, voltada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.
- Promover, por meio das atividades propostas, espaços de reflexão crítica sobre os conflitos ambientais e suas implicações sociais, culturais e econômicas no contexto local e global.
- Aplicar a proposta de sequência didática na Escola Municipal Arno Otto Kiehl, em Passo Fundo/RS.
- Analisar as produções dos estudantes (jogos, relatos, textos) como evidências do desenvolvimento da leitura crítica e da consciência ambiental.

Também, considerando os desafios socioambientais, especialmente os impactos das mudanças climáticas, esta proposta de pesquisa dialoga com as diretrizes da Agenda 2030 da ONU, mais especificamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 13<sup>1</sup> (Nações Unidas, 2015). Esta pesquisa

---

<sup>1</sup> Ação Contra a Mudança Global do Clima, que ressalta, em seu sub-objetivo 13.3, a importância de melhorar a educação, aumentar a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce da mudança do clima (Nações Unidas, 2015).

---

compreende a importância de fomentar os objetivos estipulados pela sociedade, e que também são discutidos e apresentados no ambiente escolar, afinal a Agenda está inclusive nos livros didáticos. Ou seja, cabe correlacionar as propostas formativas, já que esta pesquisa considera a interpretação de conflitos ambientais e almeja contribuir para a formação de uma consciência ambiental crítica entre os estudantes. Inclusive nossos estudos também alinham-se ao entendimento de Rossini e Cenci (2020), que defendem a educação ambiental interdisciplinar como prática transformadora, capaz de sensibilizar o ser humano para sua condição de parte integrante do sistema ambiental e de induzi-lo a repensar suas ações frente às urgências ambientais globais e locais. Assim, além de trabalhar com a promoção da leitura crítica do texto narrativo, a proposta busca potencializar espaços educativos voltados para a reflexão sobre o papel dos sujeitos frente aos desafios socioambientais, fortalecendo a perspectiva de uma educação voltada para a sustentabilidade.

Por fim, este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: o Capítulo 2 apresenta os estudos relacionados, ou seja, as pesquisas e produções acadêmicas que dialogam com a articulação entre literatura, jogos e educação ambiental no contexto escolar, situando a proposta investigativa no campo de estudos. O Capítulo 3, Referencial Teórico, explicita os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que sustentam a compreensão de aprendizagem, mediação, linguagem e desenvolvimento humano adotada nesta pesquisa. O Capítulo 4, Entre a Leitura e o Jogo: Caminhos para a Aprendizagem e a Criação, aprofunda os aportes teóricos relacionados ao conhecimento literário, à leitura e interpretação do texto narrativo, às contribuições dos jogos e dos elementos lúdicos para o desenvolvimento do sujeito, bem como às práticas da cultura maker. No capítulo 5 destaca-se o percurso metodológico que descreve a abordagem da pesquisa, o contexto e os participantes, assim como as estratégias de produção de dados, a fundamentação ética e os procedimentos de análise desta dissertação. O Capítulo 6, Metodologia de Ensino, apresenta as concepções didático-pedagógicas que orientam a intervenção proposta. O Capítulo 7 apresenta a proposta didática, explicitando as concepções teóricas que a fundamentam, a organização da sequência didática e o detalhamento dos encontros. O Capítulo 8, Relato de Aplicação da Proposta Didática, descreve o processo de implementação da sequência em contexto escolar. O Capítulo 9 expõe os resultados e discussões analisados a partir dos dados produzidos à luz da Teoria

---

Histórico-Cultural de Vigotski, discutindo as contribuições do uso pedagógico da literatura e dos jogos de tabuleiro para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes. O Capítulo 10 apresenta o produto educacional resultante da pesquisa, detalhando sua concepção, estrutura e potencial de utilização em contextos educacionais. Por fim, o Capítulo 11 manifesta as considerações finais e as principais conclusões da pesquisa, suas contribuições e possibilidades de continuidade do estudo.

---

## 2. ESTUDOS RELACIONADOS

A análise dos trabalhos relacionados a esta dissertação foi precedida de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de subsidiar a análise posterior das produções selecionadas. Esses estudos relacionados são importantes para apresentar a relevância de nossa pesquisa sobre as relações entre contos de ficção científica, jogos de tabuleiro e desenvolvimento da consciência ambiental, já que as preocupações com uma educação integradora são atuais e é importante a realização de pesquisas pontuais sobre essas temáticas. Inicialmente, esse processo envolveu diversas tentativas e combinações de palavras-chave, o que possibilitou o ajuste e o refinamento dos descritores adotados nas buscas subsequentes. Dessa forma, foram definidos os conceitos-chave principais que orientaram essa busca. Destacamos os seguintes descritores para a busca no catálogo da Capes: *Contos AND "Sequência didática" AND "Literatura" AND "Ensino Fundamental"*, a partir de 2020.

A seleção dos estudos, então, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificou 66 dissertações vinculadas a programas de mestrado profissional que apresentavam alguma aproximação temática com a presente pesquisa. Em uma primeira triagem, foram excluídos os trabalhos que não tinham como foco o gênero conto, uma vez que grande parte das dissertações analisadas se dedicava a outros gêneros textuais, tais como crônica, poesia, romance, textos multimodais ou práticas de letramento não literário. Esse recorte reduziu o corpus a 23 dissertações que efetivamente abordavam o conto como objeto de ensino. Em uma segunda etapa de análise, procedeu-se à exclusão de 13 trabalhos que, embora tratassem do gênero conto, apresentavam recortes incompatíveis com os objetivos desta pesquisa, seja por se destinarem a etapas de escolarização distintas - como Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos ou Ensino Médio -, seja por não desenvolverem propostas de intervenção pedagógica estruturadas em formato de sequência didática ou por deslocarem o foco para aspectos predominantemente linguísticos ou teórico-literários, sem articulação direta com práticas de leitura mediadas no contexto escolar. Desse modo, permaneceram no corpus final 10 dissertações que dialogam de forma mais consistente com esta pesquisa, por compartilharem a centralidade do gênero conto,

---

a organização do ensino por meio de propostas didáticas interventivas e a preocupação com a formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que as dissertações analisadas convergem com este estudo ao considerar o texto literário como instrumento de mediação cultural, especialmente quando articulado a práticas lúdicas e possibilidade de interação dos estudantes com novas formas de linguagem. Mas nossa pesquisa associa o conceito de conto ao de mediação cultural a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Logo, compreendemos que a linguagem literária e o jogo de tabuleiro são instrumentos simbólicos que possibilitam a apropriação coletiva de sentidos e a ampliação da consciência ambiental dos estudantes.

Embora os trabalhos analisados explorem amplamente o gênero conto por meio de sequências didáticas, bem como propostas de letramento literário e estratégias de gamificação digital, não foram identificadas investigações que utilizem *jogos de tabuleiro* como instrumento de mediação cultural no ensino de literatura, especialmente no que se refere à leitura crítica de conflitos narrativos e ambientais. Nesse sentido, a presente pesquisa propõe um deslocamento metodológico ao compreender o jogo de tabuleiro como um instrumento simbólico, produzido coletivamente, capaz de reorganizar a relação dos estudantes com o texto literário e com as problemáticas ambientais abordadas na narrativa.

Os estudos selecionados para compor os estudos relacionados desta pesquisa foram escolhidos por apresentarem convergência temática e conceitual com a proposta desenvolvida, especialmente no que se refere ao trabalho com o gênero conto, à utilização da sequência didática, à compreensão da leitura literária como prática social mediada e à valorização do conflito narrativo como elemento formativo. As diferenças observadas, sobretudo no que diz respeito ao uso da ludicidade e à produção colaborativa de jogos de tabuleiro, não configuram fragilidades dos estudos analisados, mas evidenciam o caráter inovador e ampliado da presente pesquisa.

Apresentamos abaixo o Quadro 1 dos estudos relacionados, em que consta qual material foi investigado, título do trabalho, autor e ano. Também, realizamos a análise destes estudos, apresentando as relações com nossa pesquisa.

**Quadro 1: Estudos relacionados com a revisão da literatura**

<b>Material</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Dissertação	A gamificação da leitura de contos policiais no Ensino Fundamental II	Maria Aparecida Costa Assunção Valença	2023
Dissertação	O gênero conto: uma proposta de abordagem da construção do sentido do texto para o 9º ano do ensino fundamental	Alice Xavier da Silva	2021
Dissertação	Sequência didática com literatura de ficção científica: proposta de intervenção para o 9º ano	Alanna Rodrigues Neri Cunha	2021
Dissertação	Sequência didática expandida: um percurso pontilhado pelos contos de Lygia Fagundes Telles	Andréa Cristina da Silva	2023
Dissertação	Literatura em sala de aula: leitura e produção de textos a partir de contos de Clarice Lispector	Alessandra Nunes Almeida	2023
Dissertação	Processo de leitura literária do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação de Caculé-BA	Girlene Rosa Viana Rodrigues Pereira	2021
Dissertação	A leitura e a escrita do texto literário como atividades aprazíveis, criativas e recriadoras: proposta de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental	Priscila Mirele Lins Gomes	2021
Dissertação	Teoria da literatura e leitura literária na escola: conceitos de teoria da narrativa e estratégias de análise literária no ensino fundamental II	Elizângela Aparecida Rocha Guimarães Amaral	2021
Dissertação	Sequência de leitura de gêneros: o conto de mistério como eixo condutor do ensino	Irene Sampaio	2021
Dissertação	Baú de leituras: uma proposta para a formação do leitor crítico	Kátia Regina Bispo Brandão Santos	2021

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

O estudo de Alice Xavier da Silva, intitulado "O gênero conto: uma proposta de abordagem da construção do sentido do texto para o 9º ano do ensino

---

fundamental" (2021), investiga como os estudantes constroem sentidos por meio do gênero conto, utilizando critérios de textualidade vinculados à função social da linguagem. Ancorada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nas teorias de Bakhtin e Marcuschi, a pesquisa utiliza a Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly para mediar os processos de leitura e escrita. O trabalho foca na análise da violência simbólica contra mulheres e meninas, utilizando contos de autoras como Marina Colasanti e Conceição Evaristo para promover a reflexão crítica e a desconstrução de desigualdades de gênero.

A dissertação de Alanna Rodrigues Neri Cunha, sob o título "Sequência didática com literatura de ficção científica: proposta de intervenção para o 9º ano" (2021), busca enfrentar o desinteresse discente pelos textos literários escolares por meio do gênero ficção científica. Fundamentada na Sequência Básica de Cosson, a proposta utiliza o conto "Os fatos no caso de M. Valdemar", de Edgar Allan Poe, para promover o letramento literário e o hábito leitor. A pesquisa destaca o apelo lúdico e interdisciplinar da ficção científica, articulando a literatura com elementos da ciência e do cinema para despertar a curiosidade dos alunos.

A pesquisa de Andréa Cristina da Silva, denominada "Sequência didática expandida: um percurso pontilhado pelos contos de Lygia Fagundes Telles" (2023), propõe resgatar o prazer e a fruição da leitura literária no Ensino Fundamental. Utilizando a Sequência Didática Expandida de Rildo Cosson, o estudo foca em contos de mistério e no fantástico de Lygia Fagundes Telles para potencializar a autonomia e a criatividade discente. Metodologicamente, o trabalho integra tecnologias digitais (como Jamboard e Book Creator) e o trabalho colaborativo entre pares para transformar a leitura em uma atividade interativa e socializadora.

O trabalho de Alessandra Nunes Almeida, intitulado "Literatura em sala de aula: leitura e produção de textos a partir de contos de Clarice Lispector" (2023), objetiva aprofundar o letramento literário de turmas de 9º ano através de contos psicológicos e intimistas. A intervenção, estruturada em uma sequência didática, utiliza produções textuais coletivas e tertúlias dialógicas para levar os alunos a compreenderem o fluxo de consciência e a sensibilidade humana. A pesquisa enfatiza a importância de deslocar o texto literário de sua função meramente gramatical para um patamar de formação crítica e humanização do leitor.

A dissertação de Girlene Rosa Viana Rodrigues Pereira, intitulada "Processo de leitura literária do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação

---

de Caculé-BA" (2021), investiga táticas para superar o apagamento do texto literário na escola pública. Com base no dialogismo de Bakhtin e na leitura de mundo de Paulo Freire, o estudo propõe uma Sequência Didática Básica focada no empoderamento feminino através da intertextualidade entre obras de Charlotte Brontë e Marina Colasanti. Um diferencial deste trabalho é a criação da "Casa da Leitura", uma biblioteca itinerante para disseminar a cultura e formar leitores autônomos na comunidade.

O estudo de Priscila Mirele Lins Gomes, sob o título "A leitura e a escrita do texto literário como atividades aprazíveis, criativas e recriadoras: proposta de sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental" (2021), aborda a escrita literária como experiência humanizadora da autoria. A pesquisa fundamenta-se no Método Recepcional (Aguiar e Bordini) e na Escrita Criativa para formar o "leitor-autor", permitindo que o aluno descubra sua própria voz literária. Como produto educacional, desenvolveu-se o aplicativo "ECriativo", que utiliza a aprendizagem móvel e a gamificação para estimular o engajamento com o gênero conto.

A pesquisa de Elizângela Aparecida Rocha Guimarães Amaral, intitulada "Teoria da literatura e leitura literária na escola: conceitos de teoria da narrativa e estratégias de análise literária no ensino fundamental II" (2021), reconhece a importância do conhecimento teórico para melhorar as práticas de leitura escolar. O estudo utiliza a obra "Alice no País das Maravilhas" para aplicar conceitos da teoria da narrativa como guia interpretativo para minorar dificuldades de leitura dos alunos. A proposta alia a SD de Dolz et al. com a Sequência Básica de Cosson para formar leitores conscientes das propriedades e sutilezas das construções literárias.

A dissertação de Irene Sampaio, denominada "Sequência de leitura de gêneros: o conto de mistério como eixo condutor do ensino" (2021), propõe a sistematização de uma Sequência de Leitura de Gêneros (SLG) voltada para a compreensão textual e interação. Baseada no Interacionismo Sociodiscursivo, a pesquisa utiliza o conto de mistério para desenvolver capacidades leitoras que transcendam o treinamento para avaliações externas (Prova Paraná). O trabalho enfatiza o texto como unidade de interação e o gênero como instrumento de comunicação, utilizando a mediação docente para guiar o aluno à apropriação do conhecimento.

---

Por fim, o estudo de Maria Aparecida Costa Assunção Valença, intitulado "A gamificação da leitura de contos policiais no ensino fundamental II" (2023), elabora um material pedagógico que integra tecnologias digitais e gamificação para motivar leitores do 9º ano. A pesquisa utiliza aplicativos como Socrative, Quizizz e Wordwall para criar atividades lúdicas de leitura de contos policiais, visando capturar a atenção discente e melhorar o desempenho escolar. A proposta defende que a lógica dos jogos, aliada à mediação sociocultural de Vigotski, pode auxiliar na superação das dificuldades históricas de leitura no Brasil.

Este trabalho apresenta uma forte correlação com as dissertações citadas, especialmente por eleger como público-alvo estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e buscar a formação de sujeitos críticos através da literatura. Em consonância com as pesquisas de Cunha (2021) e Sampaio (2021), esta pesquisa utiliza gêneros narrativos como instrumentos mediadores, mais especificamente o conto "Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho", do escritor Jorge Luiz Calife. A base metodológica deste trabalho fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, priorizando os processos de interação, colaboração e mediação para atingir a internalização de conceitos. No entanto, esta pesquisa se distingue ao integrar a produção física de jogos de tabuleiro para materializar os conflitos literários na sala de recursos da escola, visando especificamente o desenvolvimento da consciência ambiental. Assim, enquanto Gomes (2021) e Valença (2023) focam na gamificação digital, este trabalho aposta no lúdico físico e na criação prática como caminhos para a aprendizagem dos conteúdos e o exercício da cidadania.

Portanto, o estudo dos trabalhos relacionados revela convergências importantes entre as propostas, sobretudo quanto ao uso do texto literário como eixo organizador das sequências didáticas. Os trabalhos destacam resultados muito positivos quando abordam em sala de aula práticas de leitura, enfatizando a participação dos estudantes nas discussões. Isso configura ganhos conceituais ao relacionar práticas muitas vezes interdisciplinares no contexto da sala de aula, metodologia importante quando se apresentam projetos que convergem diálogos entre campos diferentes de estudo.

Entretanto, essas práticas ainda constituem um desafio, especialmente quando se introduzem conteúdos apenas expositivos e distantes dos problemas reais vivenciados pelo estudante, o que limita sua participação ativa nas aulas. Esta

---

não é a premissa dos estudos relacionados, que focam na participação dos alunos e em atividades lúdicas para introduzir conteúdos formativos aos estudantes. Outra correlação entre os trabalhos analisados a esta pesquisa é a utilização do texto literário como objeto introdutório de análise das discussões na sala de aula. Assim como esta pesquisa, os trabalhos que apresentaram a proposta de incluir na formulação do produto educacional o uso do texto literário, destacaram o ganho com as várias significações proporcionadas pela leitura dos contos. Mesmo diante de discussões de natureza científica, como o uso de agrotóxicos, o texto literário é capaz de possibilitar diálogos existentes entre a obra, o leitor e o contexto de produção (Todorov, 2009). Ou seja, a escolha dos textos foi coerente com a problematização temática proposta pelos professores-pesquisadores, sendo que os textos foram elos transmissores de uma cadeia significativa contínua (Zilberman, 2009). O texto se apresentou para os alunos como um elemento contextualizado e possuidor de múltiplos conceitos. Logo, avaliamos que os estudos relacionados comprovaram a relevância desta pesquisa, equacionando temas que são essenciais à educação pública.

Os trabalhos selecionados dialogam com esta pesquisa ao compreenderem o conto como eixo de práticas de leitura literária e formação do leitor, especialmente por meio de sequências didáticas e propostas de letramento literário. No entanto, diferenciam-se da presente investigação por não articularem, de modo central, a ludicidade como instrumento de mediação cultural nem a educação ambiental como núcleo do conflito narrativo, aspectos que constituem a principal contribuição desta dissertação.

Muito embora todos os trabalhos analisados apresentem contribuições para o campo da leitura crítica e para o uso de jogos no contexto escolar, nenhuma das dissertações contempla de forma integrada as dimensões propostas nesta pesquisa. Observa-se que, em sua maioria, as abordagens também não preveem o suporte de uma sequência didática estruturada sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, principalmente considerando atividades interativas, mediadas ou colaborativas. Da mesma forma, embora alguns trabalhos discutam práticas de ensino de literatura, não exploram a potencialidade dos jogos como instrumentos mediadores para a interpretação de conflitos ambientais. Dessa forma, a presente pesquisa busca preencher uma lacuna ainda pouco explorada, ao propor uma intervenção pedagógica que integra literatura, jogos de tabuleiro e educação

---

ambiental, com foco na formação crítica e cidadã dos estudantes do Ensino Fundamental.

---

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI**

O presente capítulo discute os fundamentos teóricos que sustentam a investigação sobre como jogos de tabuleiro e obras literárias podem atuar como instrumentos culturais capazes de favorecer o desenvolvimento da consciência ambiental de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A análise ancora-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que concebe o desenvolvimento humano não como produto de construções internas espontâneas, mas como processo de apropriação de instrumentos, signos, práticas e conceitos historicamente produzidos. Em Vigotski, a mediação não é função do professor, mas dos instrumentos e signos culturais; ao professor cabe organizar a atividade pedagógica, socializar os instrumentos culturais e orientar sua apropriação pelos estudantes.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores decorre da incorporação ativa desses instrumentos culturais, que reorganizam qualitativamente o modo como o sujeito pensa, age e sente (Vigotski, 2021). As funções superiores, como memória mediada, atenção voluntária, imaginação criadora, pensamento conceitual e autorregulação, não surgem por maturação biológica, tampouco por descobertas espontâneas, mas pela participação em práticas sociais carregadas de sentido. Jogos de tabuleiro e obras literárias constituem, nesse contexto, sistemas simbólicos que articulam regras, narrativas, valores e conceitos, oferecendo aos estudantes oportunidades ricas de apropriação cultural.

Os jogos de tabuleiro, ao operarem por meio de regras explícitas, desafios estratégicos e simulações, mobilizam processos de planejamento, antecipação e análise causal. A literatura, por sua vez, organiza a experiência humana por meio da linguagem, permitindo a ampliação do repertório semântico, a interpretação de conflitos éticos e ambientais e o desenvolvimento da imaginação como função psicológica superior (Vigotski, 2001; 2018). A interação com esses universos simbólicos favorece a reorganização do pensamento dos estudantes, contribuindo para a formação de conceitos cada vez mais abstratos e sistematizados.

---

Nesse processo, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) como um dos conceitos estruturantes da psicologia histórico-cultural. Conforme explica Prestes (2010, p. 173), ao analisar a *blijaichego razvitia* em Vigotski, “os estudos sobre essa zona apresentam uma resposta aproximada para essa relação entre desenvolvimento atual e desenvolvimento possível do estudante. A ZDI é definida como

“a distância entre o nível do desenvolvimento atual do estudante, que é definido com ajuda de questões que o estudante resolve sozinho, e o nível do desenvolvimento possível, que é definido com a ajuda de problemas que o estudante resolve em colaboração com companheiros mais capazes” (Prestes, 2010, p. 173).

Essa concepção sustenta que o estudante será capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que hoje realiza com a colaboração orientada do outro. Por isso, o ensino escolar não deve se ajustar ao nível de desenvolvimento já alcançado, mas antecipar-se a ele, atuando sobre o desenvolvimento possível.

A compreensão da ZDI implica também reconhecer a relação profunda entre conceitos espontâneos e científicos. Vigotski (2001) define os conceitos científicos como conhecimentos sistematizados, caracterizados pela organização hierárquica e pela consciência de seus princípios gerais. Já os conceitos espontâneos derivam da experiência cotidiana, sendo não sistemáticos e não hierárquicos. Apesar disso, ambos os sistemas conceituais “estão intimamente interligados, exercendo influência um sobre o outro”, de modo que se trata “do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza” (Vigotski, 2001, p. 261).

Nessa direção, o jogo, como instrumento mediador envolvido na atividade pedagógica, pode fortalecer conceitos espontâneos e favorecer a apropriação de conceitos científicos. Como afirma Vigotski (2008), o jogo cria condições para a emergência de funções psicológicas superiores e torna-se um importante instrumento para reorganizar o pensamento. Embora, no senso comum, o jogo seja visto como atividade sem objetivo, Vigotski (2008, p. 35) afirma que “nos jogos o objetivo torna-se um dos momentos dominantes, sem o qual o ato de jogar perde seu sentido”. A ação no campo imaginário, a formação de planos intencionais e o cumprimento de regras constituem elementos que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato, gerando ampliação da ZDI e impulsionando o desenvolvimento cognitivo.

---

Sob essa perspectiva, o papel do professor é o de organizar a atividade e socializar o objeto cultural, criando condições para que o jogo cumpra sua função mediadora. Não se trata de “mediar” no sentido corrente do termo, mas de criar as condições necessárias para que instrumentos e signos possam operar sobre a atividade psíquica dos estudantes, conforme os limites e potencialidades de cada um. A participação no jogo e nas atividades literárias permite que os estudantes avancem do fazer individual para produção coletiva, desenvolvendo novas formas de pensamento orientadas pelo conhecimento cultural.

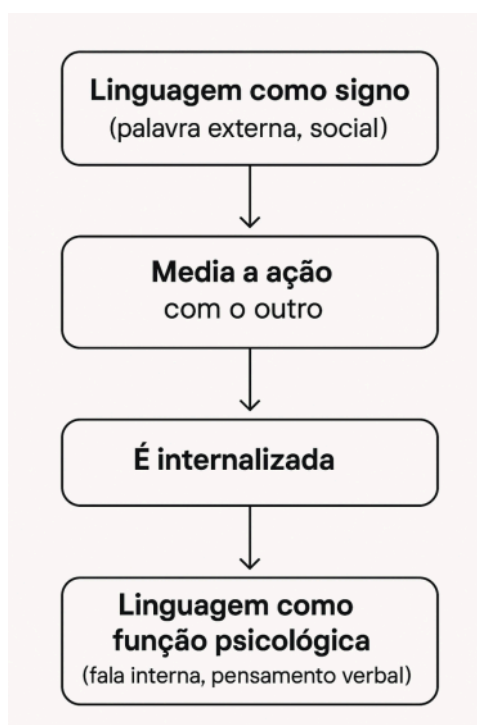
Outro elemento essencial no processo é a compreensão da imitação como mecanismo intelectual fundamental. Contra interpretações reducionistas de sua época, Vigotski afirma que é falsa a ideia de que “a imitação é uma atividade puramente mecânica” e critica a concepção segundo a qual “o que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência” (Vigotski, 2001, p. 328). Para o autor, a imitação é base para “todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança”, pois o estudante só pode imitar o que já se encontra em sua zona de potencialidade intelectual. A aprendizagem escolar, nesse sentido, “se organiza amplamente com base na imitação”, visto que “a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação” (Vigotski, 2001, p. 331). Assim, imitar não significa copiar, mas participar de formas culturais complexas que permitem a reorganização da consciência.

A imaginação e a atividade criadora desempenham papel igualmente relevante. Para Vigotski (2018), existem dois tipos de atividade humana: a reprodutora e a criadora. A atividade criadora envolve a capacidade de produzir combinações novas a partir de experiências anteriores e constitui base para a elaboração de projetos e para intervenções transformadoras na realidade. No contexto escolar, especialmente nas práticas com jogos, essa capacidade emerge como potencialidade dos estudantes, contrapondo-se a modelos instrucionais que privilegiam a reprodução de saberes. Como afirma Oliveira (2020), o processo de criação é alimentado pela apropriação de novos conhecimentos mediados por instrumentos e signos.

A linguagem, nesse conjunto, ocupa lugar central, como mostra a Figura 1. Considerada a principal ferramenta simbólica na Teoria Histórico-Cultural, ela

reorganiza estruturalmente as demais funções psicológicas superiores. A palavra expressa a unidade entre pensamento e linguagem (Vigotski, 2001), permitindo aos estudantes generalizar, refletir, planejar e tomar consciência dos próprios processos psicológicos. Nas práticas que envolvem jogos e literatura, a linguagem manifesta-se na interpretação de textos, na explicação das regras, na negociação de estratégias, na argumentação e na apropriação de conceitos sobre as questões ambientais. Por meio da linguagem, os estudantes transformam experiências imediatas em formas superiores de consciência e elaboram conceitos científicos fundamentais para compreender as dinâmicas socioambientais contemporâneas.

**Figura 1- Da linguagem como signo à linguagem como função psicológica superior, segundo a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski**



Fonte: Gerada pelo ChatGPT (2025)

Assim, na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento da consciência ambiental não se reduz à sensibilização, tampouco à mera vivência com elementos naturais; trata-se de apropriação de instrumentos culturais que possibilitam novas formas de pensar, agir e interpretar o mundo. Jogos de tabuleiro e obras literárias, quando organizados como parte de uma atividade pedagógica intencional, tornam-se ferramentas simbólicas potentes para promover deslocamentos

cognitivos, ampliar a ZDI, favorecer a articulação entre conceitos espontâneos e científicos e fomentar uma consciência ambiental crítica, historicamente fundamentada e potencialmente transformadora. Abaixo, elaboramos o Quadro 2 com os conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural aplicados ao desenvolvimento da consciência ambiental.

**Quadro 2: Quadro-resumo dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural aplicados ao desenvolvimento da consciência ambiental**

<b>Conceito Vigotskiano</b>	<b>Definição na Teoria Histórico-Cultural</b>	<b>Implicações para o Ensino</b>	<b>Relação com Jogos de Tabuleiro e Literatura</b>	<b>Contribuição para a Consciência Ambiental</b>
<b>Funções Psicológicas Superiores (FPS)</b>	Processos voluntários, conscientes e historicamente formados (atenção voluntária, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual).	O ensino deve criar condições para o desenvolvimento de FPS por meio de instrumentos culturais.	Jogos exigem planejamento, tomada de decisão, antecipação; literatura desenvolve imaginação, abstração e análise.	As FPS permitem compreender relações ambientais complexas, analisar causas e consequências e agir de forma responsável.
<b>Instrumentos e Signos</b>	Ferramentas culturais que reorganizam a atividade psíquica; a mediação ocorre por signos (linguagem) e instrumentos (regras do jogo, narrativas, gráficos, mapas etc.).	O professor organiza o acesso aos instrumentos culturais; não é mediador, mas orientador da atividade.	Jogos: regras, peças, sistemas simbólicos; Literatura: linguagem, narrativas, metáforas e enredos.	Os signos reorganizam o pensamento sobre meio ambiente, promovendo formas conscientes e críticas de compreensão.

<b>Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)</b>	Distância entre o que o estudante faz sozinho e o que faz com colaboração; orienta o ensino para o desenvolvimento possível.	O ensino deve incidir sobre capacidades emergentes, não sobre o que o estudante já domina.	Jogos: colaboração, explicação de regras, estratégias; Literatura: interpretação conjunta, debates e discussões.	Permite que o estudante avance de explicações simplistas para análises ambientais complexas, com ajuda dos instrumentos culturais.
<b>Conceitos Espontâneos e Científicos</b>	Espontâneos: experiências cotidianas, fragmentadas. Científicos: conhecimentos sistemáticos, abstratos e escolarizados.	Papel da escola: articular o conhecimento cotidiano ao científico, ampliando a consciência.	Jogos: simulações ambientais que desafiam conceitos espontâneos; Literatura: narrativas que problematizam relações sociedade-natureza.	Favorece a passagem de ideias ingênuas (ex.: "poluição é sujeira") a conceitos científicos (ex.: emissões, impactos, sistemas ecológicos).
<b>Imaginação e Atividade Criadora</b>	Capacidade de combinar elementos da experiência para gerar novas sínteses; base do pensamento projetivo.	Ensino deve estimular criação, não apenas reprodução; imaginação como forma superior de atividade.	Jogos: projeção de cenários, soluções estratégicas; Literatura: mundos possíveis, conflitos éticos, futuros imaginados.	Permite imaginar cenários ambientais futuros, avaliar impactos e propor soluções sustentáveis.
<b>Imitação como Processo Intelectual</b>	Atividade criadora guiada por outro mais experiente; não é cópia mecânica.	Ensinar significa criar condições para que o estudante possa "apropriar-se" de práticas culturais complexas.	Jogos: estudantes imitam estratégias e raciocínios de colegas; Literatura: adotam formas discursivas e analíticas presentes no texto.	A imitação articulada promove a internalização de modos científicos de pensar problemas ambientais.

<b>Linguagem como Função Psicológica Central</b>	Sistema simbólico que organiza e integra todas as FPS; unidade entre pensamento e linguagem.	A linguagem deve ser mobilizada como instrumento de análise, argumentação e sistematização.	Jogos: argumentação sobre estratégias; Literatura: interpretação, análise, produção de sentidos.	Ao reorganizar o discurso, o estudante reorganiza sua consciência ambiental (causalidade, crítica, ética, responsabilidade).
--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

Sendo assim, Vigotski (2001) aponta que as funções psicológicas especificamente humanas não são dadas a priori, nem são imutáveis, mas originam-se nas relações do indivíduo com seu contexto cultural e social. O autor critica as posições teóricas que se centram na independência do desenvolvimento em relação à aprendizagem, considerada um processo externo que não envolveria o desenvolvimento do sujeito. A crítica, neste ponto, está associada à relevância dos conhecimentos espontâneos dos estudantes. Vigotski (2001) compreende que a criança envolvida no processo de ensino e aprendizagem não pode ser tratada como tendo uma "mente pura", como se possuísse uma etapa zero para o conhecimento, ignorando os signos fornecidos pela comunidade à qual ela pertence.

Nesse sentido, as atividades práticas no processo de mediação do conhecimento desempenham um papel transformador na mente humana. A interação entre o sujeito e o meio social age transformando compreensões, pois o ser humano, ao mesmo tempo que transforma o meio para atender suas necessidades, transforma a si mesmo. A aprendizagem parte da relação do sujeito com esse meio modificador, e a mediação de outro sujeito ou de instrumentos nesse processo de interação é fator determinante no desenvolvimento. Conforme destaca Vigotski (2001), o desenvolvimento dessas formas de comportamento caracteriza-se por transformações complexas e qualitativas.

Esta pesquisa fundamenta-se na premissa de que o meio atua como centro sócio-formador, fornecendo ao indivíduo signos internalizados na relação com outros sujeitos. Instrumentos e signos são pré-elaborados socialmente nessas interações. Cabe à escola, portanto, não apenas manter o conhecimento espontâneo, mas assumir a posição de dialogar com os estudantes para avaliar propósitos sociais já

---

estabelecidos. A escola possui a tarefa de refletir a fabricação desses signos, que são "ferramentas auxiliares" da atividade humana.

Logo, o desenvolvimento humano depende da linguagem historicamente estabelecida. O domínio da natureza ocorre pelo domínio e aquisição da linguagem; afinal, a necessidade de sobrevivência exige a compreensão das barreiras linguísticas e o uso de instrumentos e signos para dominar o meio ambiente e o próprio comportamento. O processo de aprendizado evolui na superação de obstáculos compostos de signos linguísticos. Nos espaços educativos, a fala é fundamental no processo de aquisição de conceitos sociais e culturais. É principalmente a partir do diálogo e da fala — que possibilita a orientação, a organização e a autorregulação das ações — que se compreende os novos conceitos.

A internalização do conhecimento depende das interações sociais pelo uso da linguagem, tratando-a como um instrumento de mediação por excelência, que carrega em si conceitos elaborados pela cultura humana. Sobre a centralidade desse processo mediado pela palavra, Vigotski (2001, p. 170) afirma que: "O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal".

A fundamentação deste trabalho trata, também, da evolução da apropriação do conhecimento no processo de interação das Zonas de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Esse conceito, discutido em Vigotski (2001), é chave para entender como o ensino impulsiona o desenvolvimento, permitindo que a interação do aluno com atividades e ferramentas tecnológicas promova a formulação de novos sentidos sobre a realidade. É através dessa mediação que a fala se torna um meio de comunicação e uma forma de generalização da experiência, pois, como assevera o autor, "A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana" (Vigotski, 2004, p. 486).

Portanto, esta pesquisa considera essenciais os conceitos de Vigotski para abordar os seguintes pontos:

- Mediação e o papel das ferramentas psicológicas (linguagem, símbolos): essenciais para o desenvolvimento mental e domínio do comportamento;
- Influência da cultura na cognição: a cultura como parte constitutiva da natureza humana;

- 
- Funções psicológicas superiores: processos voluntários e intencionais que dão ao indivíduo independência em relação ao espaço presente;
  - Internalização: processo em que o que era social (interpsicológico) torna-se individual (intrapsicológico).

Ao evidenciar o papel fundamental que a cultura exerce no desenvolvimento, a proposta deste trabalho parte do meio cultural dos alunos. As relações mediadas com o uso de jogos de tabuleiro e do texto literário visam à formação de uma consciência ambiental crítica. Para que a criação literária e o jogo cumpram seu papel pedagógico, deve-se considerar que "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa" (Vigotski, 2009, p. 22). Assim, ao jogar e criar, o estudante penetra na essência das coisas por meio do conhecimento racional.

---

## **4. ENTRE A LEITURA E O JOGO: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM E A CRIAÇÃO**

Considerando que esta pesquisa se ancora na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, torna-se necessário ampliar o diálogo conceitual para além desse eixo, incorporando contribuições que possibilitem compreender a articulação entre leitura literária, jogo e criação no contexto educativo. Este capítulo propõe-se a discutir referenciais que amparam os caminhos entre a experiência da leitura, o uso de jogos como prática cultural e formativa e a produção criativa. Assim, são apresentados autores e conceitos que fundamentam a compreensão da literatura, do lúdico e da cultura maker, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

### **4.1 Conhecimento literário: leitura e interpretação do texto narrativo**

O estímulo à leitura do texto literário no espaço escolar ainda é um desafio para os educadores (Zilberman, 1996). São diversos fatores que dificultam o acesso à leitura da literatura na escola pública brasileira, bem como há a necessidade de correlacionar práticas lúdicas e inovadoras em um contexto de recursos limitados e escassas formações para esses fins (Lajolo, 1994). E, mesmo com o acesso às plataformas que divulgam várias histórias e procuram incentivar o consumo da literatura, muitos jovens ainda não adquiriram o hábito da leitura. Outros problemas surgem juntamente com essas poucas práticas leitoras não realizadas pelos estudantes; como por exemplo, compreender os conflitos implícitos no texto narrativo. A narração é uma forma de explorar realidades, e cabe à escola a oferta de práticas interpretativas (Lajolo, 1993).

Nesse sentido, referenciamos teoricamente essa pesquisa a partir da importância do estímulo à leitura e à interpretação do texto literário, mais especificamente proporcionamos aos estudantes diferentes formas de interpretação dos conflitos que se apresentam nos contos literários. As referências deste projeto procuram sustentar as justificativas da pesquisa relacionada à pergunta norteadora: como o uso pedagógico de jogos de tabuleiro e de obras literárias, enquanto instrumentos mediadores, contribuem para o desenvolvimento da consciência

---

ambiental dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski?

Ao destacarmos acima os princípios teóricos que nortearam a sequência didática em relação a aprendizagem, apresentamos o referencial literário, ou seja, quais conceitos foram apresentados nas atividades literárias deste projeto. Ao destacarmos os conflitos ambientais no texto literário, objetivamos neste referencial apresentar como a leitura e análise crítica dos textos narrativos podem contribuir para uma percepção dos elementos conflituosos entre as personagens das histórias e a natureza.

Primeiramente, citamos as reflexões de Regina Zilberman (1991) sobre a relação da juventude com a leitura. A autora destaca que mesmo diante da crescente relação dos jovens com universo do consumo da literatura, este público ainda não se massificou na mesma proporção das ofertas mercadológicas e não comprou a ideia da leitura como hábito capacitante das faculdades cognitivas do sujeito leitor. Nesse sentido, ocorre uma responsabilização da escola no que diz respeito a aumentar os índices de leitura, e desenvolver nos jovens alunos o gosto e o consumo de livros na sociedade capitalista. Ou seja, reforça-se a ideia de que o espaço escolar contribua mais com número de leitores do que com a valorização do ato de ler.

Entretanto, Zilberman aponta contradições nesta política educativa da leitura na escola. A estudiosa enfatiza que há contradições contundentes no fomento ao consumo do livro no ambiente escolar, pois as relações com posições ideológicas que congregam ao livro um status social que desqualifica aqueles que não participam do “ritual” da leitura,

A solução proposta relaciona-se ao assumir de uma concepção de leitura segundo a qual o ato de ler qualifica-se como uma prática indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real. Porém, como sua concretização depende da frequência ao livro, as tentativas de promoção do gosto pela leitura têm desaguado no apelo à aquisição crescente de obras, reforçando os procedimentos consumistas próprios à sociedade burguesa; beneficiam, assim, mais quem os edita do que quem os lê (Zilberman, 1991).

Mas a autora não deixa de destacar o caráter democrático da leitura em uma sociedade letrada. Mesmo diante de imposições mercadológicas, a escola possui

---

responsabilidades formativas que possibilitam às crianças e aos jovens reconhecer o mundo em que vivem e poderem participar das instituições sociais que cobram normas de escrita e capacidades interpretativas desencadeadas pelo contato com o texto escrito. Logo, a escola tendo o desafio de apresentar esse universo ao público infantil, parte de metodologias ancoradas nas narrativas lúdicas infantis: ou seja, a escola compreende a literatura como um de seus primeiros e principais meios de alfabetizar a sociedade.

Nesse cenário de fomento à leitura, Regina Zilberman (1989) compreende que para atingir a juventude é necessário apresentar a esse público formas de escrita características do mundo popular dos jovens leitores. Ou seja, apresentar aos alunos o texto literário popular é o primeiro passo nas práticas de incentivo à leitura, já que é neste universo popular que haverá o reconhecimento do indivíduo – o leitor – com o mundo recriado e imaginativo do texto ficcional literário. Somado a isso, a percepção de que a leitura dos clássicos, a história de escritores e o fomento ao contato com a norma culta deve prevalecer nas práticas didáticas, deve ser superada pelos educadores. Zilberman afirma,

A justificativa para a presença do texto literário na sala de aula é a necessidade de conhecimento, por parte do aluno, da história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres (Zilberman, 1991, p. 116).

Ou seja, reafirma-se que assumir o posicionamento pelo projeto de formar uma sociedade leitora, é adotar práticas de incentivo a leituras “marginais”, diversificadas, descobrir gostos e dar tempo à leitura na escola. É somente por meio de um conjunto de princípios e práticas educativas que a política democrática da leitura da literatura possibilitará a formação do cidadão participante da sociedade.

#### **4.2 Jogos e o uso de elementos lúdicos: o desenvolvimento do sujeito**

Outro fundamento teórico importante para a realização desta pesquisa é a relação entre as ações de “jogar” e “desenvolver-se”. Nossa pesquisa considera o jogo como uma prática que merece ser referenciada na organização deste projeto, já que a sequência didática prevê a produção de um jogo de tabuleiro, assim como o estudo dos elementos que compõem este ato cultural do “jogar”. O jogo, sendo um elemento presente “desde sempre” na cultura humana (Huizinga, 2019), marca a

---

relação intrínseca entre a criança e seu mundo lúdico-social. Se as noções da influência da cultura na formação do sujeito apresentadas por Vigotski (2007) são referências teóricas desta pesquisa, compreendemos que a atividade lúdica do ato de jogar como sendo formadora do pensamento abstrato e do comportamento social do humano nos mais diferentes contextos de interação.

Nesse sentido, Huizinga (2019, p. 5) traz-nos contribuições importantes sobre o jogo ao destacar que ele “é uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido”. Esta significação é que está em jogo, pois o desenvolvimento lúdico do pensamento do estudante é almejado justamente pelos sentidos propostos pelo jogo. Se partimos da ficção narrativa para iniciar as reflexões propostas sobre a relação do ser humano com o meio ambiente, é no jogo de tabuleiro que acontecerá a conversão lúdica para uma diferente forma de linguagem. De modo que esta nova forma de linguagem - o jogo - possa realizar-se como uma atividade satisfatória (Huizinga, 2019), divertida, como um elemento que liga a satisfação do “ócio prazeroso” às “obrigações da vida educacional”. Nessa relação entre uma atividade lúdica e o momento educativo, propomos, então, uma encenação crítico-reflexiva. Não como desculpa imposta por estratégias meramente ardilosas - como se um planejamento apenas com fim de implantar um conteúdo -, mas sim como um momento teatral, onde se ocupa lugares sociais, acompanhados “de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (Huizinga, 2019, p. 24).

Portanto, há um entrelaçamento entre o jogo e os objetivos desta pesquisa. Talvez não adentremos na profundidade das definições de Huizinga quando o autor considera boa parte das atividades lúdicas como sendo jogo. Poderíamos até guardar um lugar conceitual para o jogo ao partirmos da própria vivência em sala de aula; do fazer lúdico-pedagógico. O autor provoca questionamentos que partem de rituais religiosos antigos até as mais modernas formas teatrais de julgamento na sociedade moderna para salientar a cultura do jogo presente na vida de toda a sociedade mundial. Estaríamos envolvidos em um *jogar* constante? A fantasia seria nosso elo com uma forma de existência filosófica? Poderia-se indagar inúmeros questionamentos pertinentes à exploração do uso do jogo na escola, na vida.

Entretanto, pela natureza específica desta pesquisa, reportemo-nos aos conceitos chave de Huizinga (2019) para fundamentar a proposta de sequência didática, assim como quando damos ênfase na relação entre o jogo e a ficção. Não

---

são incomuns trabalhos que relacionam a literatura com o jogo. Ou ainda, propostas que transformam a literatura em jogo. Neste terreno literário, o jogo floresce quando contribui na reflexão lúdica. Inclusive, é pelo jogo que se pode penetrar nos conflitos do texto narrativo, já que tanto o jogo quanto a narração possuem o conflito como núcleo do enredo. Se nos propomos a explicação e estudo do conflito, é no jogo que podemos apresentar outras formas de leitura e releitura da ficção, assim como da realidade encenada.

Por fim, ao adotarmos também conceitos da cultura Maker nesse nosso novo fazer educativo, encontramos outras relações com o jogo. Os fundamentos desta cultura Maker, do faça você mesmo, não prevê um fazer individual, um fazer solitário. Pelo menos não seguimos esta trilha nas sequências de atividades propostas nos encontros com os alunos. Compreendemos a proposta Maker justamente como uma forma de encontrar soluções coletivas, diversificadas e interativas. Adotamos o fazer criativo como um método coletivo de apresentar novas formulações de problemas, assim como apresentar soluções para os mesmos. Destacamos abaixo os conceitos Maker adotados nesta pesquisa.

### **4.3 Cultura Maker**

A educação é por essência uma atividade criativa, lúdica e transformadora. São conceitos e ações muitas vezes relegados por aqueles que pensam a educação e a executam na escola. Essa essência é discutida por Resnick (2020) em seu livro “Jardim de Infância para a vida toda”, obra dedicada a apresentar a importância da inovação nas práticas pedagógicas em ambientes educacionais e que considera a criatividade como conceito chave para enfrentar os problemas do sistema educacional das escolas do mundo todo. Resnick (2020, p. 32) afirma que “a maioria das escolas da maior parte dos países prioriza ensinar os estudantes a seguir instruções e normas[...], em vez de ajudá-los a desenvolver as próprias ideias, metas e estratégias.”

No livro, Resnick expõe as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, e que inevitavelmente muitos postos de trabalho sofrerão transformações profundas, afetando diretamente a vida de milhares de pessoas. Uma adaptação a esta realidade é inevitável, inclusive o surgimento de profissões ainda inexistentes apontadas pelo autor; o que leva também a mudanças nos propósitos educativos

---

das escolas do mundo todo. E neste cenário que Resnick compreende a emergência de uma educação voltada ao desenvolvimento do pensamento criativo. O autor afirma que

minha inspiração vem de histórias e lições desses projetos para explorar o porquê e o como do pensamento criativo, ajudando a explicar por que ele é tão importante no mundo de hoje e compartilhando estratégias que podem ajudar os jovens a se desenvolverem como pensadores criativos (Resnick, 2020, pg.33).

Diante destas afirmações, nossa pesquisa compreende a importância de fundamentar os objetivos e justificar a elaboração de uma sequência didática interativa e que vise as práticas criativas apresentadas por Resnick. Inclusive os propósitos de Resnick dialogam com as compreensões teóricas de Vigotski sobre a importância de brincar e o desenvolvimento da mente humana a partir da interação com o meio que o sujeito está inserido. Para corroborar estas afirmações, destacamos esta afirmação do autor

Gosto de pensar sobre o processo criativo em função da espiral da aprendizagem criativa. Enquanto as crianças do jardim de infância brincam com peças de montar, constroem castelos e contam histórias, elas se envolvem com todos os aspectos do processo criativo [...] Essa espiral de aprendizagem criativa é repetida inúmeras vezes no jardim de infância. Os materiais variam (blocos de madeira, lápis de cor, purpurina, cartolina colorida) e as criações também (castelos, histórias, imagens, músicas), mas o processo básico é o mesmo (Resnick, 2020, pg. 41).

Enfatizamos alguns conceitos que se correlacionam com nosso trabalho de pesquisa. A interação é ponto fundamental dos trabalhos, já que almejamos uma sequência didática colaborativa e prática, onde os alunos tiveram que utilizar-se da criatividade e da imaginação. Afinal, ao propormos a produção de um jogo de tabuleiro que possui um conto como elemento base das ações do jogo, propomos aos alunos o uso da imaginação e da criatividade no percurso de exploração dos conhecimentos necessários para elaborar o jogo e aprender os conflitos resultantes da narração.

Ainda, ao dialogar com a proposta criativa de Resnick, esta pesquisa compreende as atividades associadas à Cultura Maker como alinhadas aos seus objetivos, na medida em que promovem a transformação de ideias abstratas em produções concretas. No contexto deste estudo, o uso articulado da literatura e da

---

produção de jogos de tabuleiro configura-se como uma prática essencialmente dialógica e interdisciplinar, capaz de favorecer a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência ambiental.

Embora a Cultura Maker, também denominada movimento Maker, seja frequentemente associada a abordagens construtivistas e construcionistas, a presente pesquisa a incorpora de forma crítica e mediada, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Nesse sentido, sem desconsiderar que o movimento maker já contempla práticas colaborativas, como as desenvolvidas em *makerspaces* e em comunidades de compartilhamento, busca-se enfatizar o “fazer” como um processo social, culturalmente orientado e mediado por instrumentos, no qual a aprendizagem emerge das interações, da colaboração e da internalização de conhecimentos historicamente elaborados.

Nessa perspectiva, o movimento Maker é compreendido como um espaço de mediação e criação coletiva, em que a confecção do jogo de tabuleiro ocorre sob a organização pedagógica do professor e o diálogo entre os estudantes. O “fazer” maker é, assim, abordado como atividade intencional, que pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a internalização de saberes culturais, articulando criação, linguagem e pensamento crítico no processo educativo.

---

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza aplicada e com enfoque exploratório. Fundamenta-se na proposição, aplicação e análise de uma intervenção pedagógica planejada por meio de uma sequência didática, a qual integra literatura, jogos de tabuleiro e educação ambiental.

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do problema de pesquisa, que envolve a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao texto literário e às questões ambientais mediadas por uma prática educativa interativa. Tal abordagem, conforme Minayo (2014), permite interpretar os conceitos que emergem das relações sociais vividas, considerando a complexidade dos contextos educativos.

A proposta metodológica ancora-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo mediado por instrumentos e signos apropriados na interação social. Assim, a sequência didática é concebida como um instrumento potencializador da aprendizagem e da formação de conceitos científicos, fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes na escola pública.

### 5.1 Estratégias de Produção de Dados

Durante a aplicação da sequência didática, utilizou-se a **observação participante**, conforme descrita por Minayo (2014), como estratégia central para o acompanhamento direto das interações entre os estudantes. Essa abordagem permitiu registrar manifestações verbais, comportamentais e simbólicas dos participantes ao longo das atividades, em seu contexto natural.

As observações foram sistematizadas por meio de um **diário de bordo**, instrumento essencial para o registro das percepções do pesquisador e das evidências empíricas relacionadas aos processos de aprendizagem e formação cidadã. De acordo com Zabalza (2007), o diário de bordo constitui uma ferramenta valiosa para a reflexão crítica e o aprimoramento contínuo da prática docente. Ao escrever sobre suas próprias ações pedagógicas, o professor realiza um exercício

---

de distanciamento reflexivo, que lhe permite observar sua atuação sob uma nova perspectiva e transformar a experiência em aprendizagem profissional.

Zabalza (2007) ressalta ainda que os diários não apenas documentam acontecimentos, mas promovem a análise crítica das experiências vividas. Ao registrar sentimentos, dúvidas, conquistas e desafios, o professor inicia um processo de reconstrução linguística e profissional, favorecendo a consciência sobre suas práticas e a identificação de aspectos a serem desenvolvidos.

Além do diário de bordo, completaram o conjunto de dados analisados as produções dos estudantes, ou seja, os contos produzidos e os jogos elaborados por eles. Também, as anotações feitas em sala de aula pelo professor, os registros fotográficos e os trechos de falas relevantes expressas durante os momentos coletivos da sequência didática contribuíram para a produção geral dos dados da pesquisa.

## **5.2 Contexto e Participantes da Pesquisa**

Nesta seção, apresentamos o local de realização da pesquisa e os participantes envolvidos na aplicação da sequência didática. O trabalho foi desenvolvido com duas turmas do 9º ano da Escola Arno Otto Kiehl, situada em um bairro popular da cidade de Passo Fundo/RS. A região é predominantemente habitada por trabalhadores, com construções modestas e carente de infraestrutura urbana, como praças ou áreas públicas de lazer. O entorno da escola é pouco movimentado e conta com alguns pequenos comércios locais.

Nesse cenário, a escola Arno atua como referência para a comunidade, mantendo uma relação histórica com as famílias da região. Muitos moradores estudaram na instituição e hoje acompanham os filhos na mesma trajetória educacional. As atividades promovidas pela escola – como celebrações, apresentações culturais e eventos comemorativos – fortalecem os vínculos entre a escola e a comunidade, consolidando-se como um espaço ativo de integração e formação social. A instituição evidencia, assim, o papel das escolas públicas na promoção da mobilidade social e no acesso ao conhecimento em comunidades socialmente vulneráveis.

A pesquisa foi realizada com as turmas 9A e 9B, totalizando 40 estudantes. A turma 9A era composta por 9 meninas e 11 meninos; a 9B por 5 meninas e 15

---

meninos. Cada turma conta com dois alunos incluídos. Entre os participantes, seis conciliam o trabalho com os estudos, enquanto os demais se dedicam exclusivamente às atividades escolares.

O 9º ano representa uma etapa importante na trajetória escolar dos estudantes, por ser o último ano do Ensino Fundamental, marcando uma transição importante em suas vidas. A maioria dos alunos reside nas proximidades da escola e frequenta a instituição desde a infância. Em geral, esses jovens não participaram de outras formas organizadas de socialização, como associações juvenis ou projetos comunitários. Sua visão de mundo é moldada principalmente pelo convívio familiar, pelas relações de amizade construídas no ambiente escolar e, mais recentemente, pela influência da internet, que amplia seu repertório informacional em comparação com gerações anteriores.

Destacamos que o encerramento do Ensino Fundamental constitui um momento propício para a reflexão sobre o percurso educativo e a conexão entre os conteúdos escolares, frequentemente percebidos como abstratos, e as questões concretas da vida cotidiana. As turmas envolvidas demonstram potencial para problematizar a relação entre o conhecimento escolar e as realidades sociais que vivenciam, mesmo que, em alguns casos, ainda encontrem dificuldades para compreender como suas ações podem impactar estruturas sociais mais amplas. Nessa perspectiva, cabe à escola pública fomentar experiências educativas que incentivem o pensamento crítico, a participação social e o engajamento com temas relevantes, como as mudanças climáticas.

Para assegurar o respaldo institucional da pesquisa e o respeito às normas escolares, foi obtida autorização formal da instituição educacional (Apêndice A).

Atendendo aos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos — especialmente aquelas que envolvem menores de idade — foram adotados procedimentos específicos para garantir a participação voluntária e consciente dos estudantes. Solicitou-se aos responsáveis legais o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), contendo informações detalhadas sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Paralelamente, os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C), redigido em linguagem acessível e adequada à faixa etária, permitindo que decidam de forma livre e informada sobre sua participação.

### 5.3 Fundamentação Ética e Teórica da Intervenção

A sequência didática foi aplicada com base nos princípios da mediação cultural da aprendizagem, segundo Vigotski (2001; 2010; 2021), utilizando o texto literário e os jogos como instrumentos simbólicos para a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A proposta de intervenção não visou a mensuração de resultados, mas sim a compreensão dos processos de apropriação dos conteúdos, com base na observação dos movimentos de aprendizagem, nas interações sociais e na mediação didática promovida pela sequência.

### 5.4 Análise dos Dados Produzidos

A análise dos dados foi orientada pela proposta metodológica de Minayo (2014), que organizou o processo analítico em três momentos interdependentes: ordenação, classificação e análise final. Essa estrutura permitiu revelar os sentidos produzidos pelos participantes e articular as evidências empíricas com o referencial teórico adotado.

**a) Ordenação dos Dados:** Nessa etapa, foi organizado o material empírico: transcrição e sistematização das anotações do diário de bordo, classificação das produções dos alunos (jogos, textos, representações visuais) e organização de registros complementares. A ordenação foi fundamental para garantir a acessibilidade e a confiabilidade na etapa seguinte da análise.

**b) Classificação dos Dados:** A classificação consistiu na identificação de temas e categorias emergentes nos dados produzidos, organizados a partir de uma análise de conteúdo temática. A categorização foi orientada por princípios da Teoria Histórico-Cultural, priorizando os seguintes eixos analíticos:

- Mediação por instrumentos e signos (linguagem, literatura, jogos);

- 
- Indícios de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, planejamento, memória, abstração);
  - Interação social, cooperação e negociação de conceitos;
  - Formação de conceitos científicos e consciência ambiental;
  - Indícios de movimento na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

Essa fase foi conduzida de maneira iterativa, com revisões constantes das categorias que garantiu coerência e densidade interpretativa das informações.

**c) Análise Final:** A análise final consistiu na interpretação dos dados à luz do referencial teórico de Vigotski e dos objetivos da pesquisa. Foram articuladas as evidências empíricas com os conceitos centrais da teoria – como mediação simbólica, internalização, funções psicológicas superiores e formação de conceitos – para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento observados.

Essa análise foi dialética, buscando superar a simples descrição dos fatos e produziu uma compreensão crítica e contextualizada das práticas educativas vivenciadas. Pretendeu-se, com isso, evidenciar os potenciais pedagógicos da sequência didática como instrumento de transformação das práticas escolares, contribuindo para o fortalecimento da leitura crítica, da consciência ambiental e da formação cidadã no Ensino Fundamental.

---

## 6. METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia de ensino que estrutura o produto educacional desta dissertação fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, ao compreender o ensino como uma atividade pedagógica intencionalmente organizada, voltada à apropriação de instrumentos e signos culturais historicamente produzidos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma espontânea, mas resulta da participação dos estudantes em práticas sociais mediadas por instrumentos culturais, dentre os quais se destacam a linguagem literária e os jogos de tabuleiro.

A proposta didática foi organizada como uma Sequência Didática na Perspectiva Histórico-Cultural (SDHC), conforme sistematizada por Marques (2022), em articulação com os Três Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti (1990). Essa organização não deve ser compreendida como um método rígido ou como uma sequência mecânica de etapas aplicáveis a qualquer conteúdo, mas como uma forma de organização do ensino coerente com a concepção histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme destaca Marques (2022), a SDHC emerge de demandas concretas do contexto escolar e constitui-se como um processo dinâmico, passível de reformulações a partir da análise crítica do professor sobre os objetivos do ensino e as condições reais de aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, a sequência didática teve como eixo a articulação entre os conhecimentos espontâneos dos estudantes e os conhecimentos científicos, compreendidos como sistemas conceituais distintos, porém interdependentes. O primeiro momento pedagógico corresponde à **problematização inicial**, na qual são mobilizadas situações vivenciais que possibilitam identificar, tensionar e colocar em questão as explicações cotidianas dos estudantes. O segundo momento refere-se à **organização e sistematização do conhecimento**, quando o professor, por meio de ações intencionais, atua na Zona de Desenvolvimento Iminente, socializando os instrumentos culturais necessários à compreensão do objeto de estudo. O terceiro momento destina-se à **aplicação do conhecimento em situações novas e socialmente contextualizadas**, permitindo a identificação da evolução conceitual

---

dos estudantes e a passagem do pensamento espontâneo para formas mais elaboradas de compreensão.

Em consonância com Marques (2022), o papel do professor, ao longo de toda a SDHC, não é o de mediador no sentido imediato do termo, mas o de organizador da atividade pedagógica, responsável por estruturar as ações de ensino, selecionar instrumentos culturais, promover o diálogo, estimular o questionamento e criar condições para a cooperação entre os estudantes. A linguagem assume centralidade em todas as etapas do processo, uma vez que todo aprendizado é mediado pelas interações verbais e toda aprendizagem escolar parte apropriação histórica do conhecimento. É a partir dessa organização do ensino que a sequência didática se desenvolve, conforme descrito nas etapas a seguir.

Nesse sentido, nossa SDHC foi planejada para ser desenvolvida em oito encontros, ao longo de três semanas, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola pública do município de Passo Fundo/RS. O objeto de ensino consiste na leitura, análise e produção de sentidos a partir do conto de ficção científica “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife, cujo conflito narrativo central envolve problemáticas ambientais. Concluímos a sequência com a produção colaborativa de jogos de tabuleiro baseados nos elementos constitutivos do gênero conto.

Logo, a sequência didática estrutura-se a partir das seguintes etapas, em consonância com a SDHC:

- **Apresentação da matéria de ensino e resgate dos conhecimentos espontâneos**

O primeiro momento da sequência didática apresentou os objetivos da proposta, bem como os conteúdos a serem trabalhados, explicitando aos estudantes o percurso formativo a ser desenvolvido. Nesse momento, buscou-se estabelecer relações entre os temas propostos e experiências anteriores dos estudantes, reconhecendo que toda aprendizagem escolar possui uma formação histórica e cultural do conhecimento.

Simultaneamente, são propostas situações de discussão e problematização que possibilitam a externalização dos conhecimentos espontâneos dos estudantes

---

acerca do meio ambiente, dos conflitos ambientais e das narrativas de ficção científica. O papel do professor, nesse momento, é organizar o diálogo, lançar questionamentos e criar situações de estranhamento que evidenciem os limites das explicações cotidianas, sem oferecer respostas prontas.

Essa etapa tem como finalidade promover um distanciamento crítico em relação às concepções iniciais dos estudantes, criando a necessidade de apropriação de novos conhecimentos que permitam uma compreensão mais elaborada dos conflitos ambientais presentes nos textos literários.

- **Sistematização dos conhecimentos científicos e literários**

A segunda etapa da sequência didática corresponde ao momento de sistematização dos conhecimentos, no qual são trabalhados, sob orientação docente, os conceitos científicos e literários necessários à compreensão do objeto de estudo. A leitura e análise do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho” constitui o eixo central dessa etapa, com foco nos elementos do gênero conto — personagens, espaço, conflito e desfecho — e, especialmente, na análise do conflito narrativo.

Nessa fase, o professor atua de forma intencional na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) dos estudantes, organizando atividades que envolvem leitura orientada, debates, registros escritos, explicitação conceitual e articulação entre os conceitos espontâneos e científicos. A linguagem assume papel central como instrumento mediador, manifestando-se na interpretação textual, na negociação de sentidos e na apropriação coletiva de conceitos científicos.

A sistematização também contempla o estudo da relação entre literatura e jogos de tabuleiro, discutindo os elementos constitutivos dos jogos — regras, objetivos, desafios e estratégias — e suas possibilidades como instrumentos culturais mediadores do pensamento.

- **Aplicação do conhecimento e produção do jogo de tabuleiro**

Na terceira etapa, os estudantes são convidados a aplicar os conhecimentos apropriados na produção colaborativa de jogos de tabuleiro baseados nos contos de ficção científica estudados. Essa produção constitui uma atividade criadora, na qual

---

os estudantes reorganizam elementos narrativos em uma nova forma simbólica, mobilizando imaginação, planejamento, cooperação e tomada de decisões.

A elaboração do jogo envolve a definição de personagens, cenários, conflitos, regras e objetivos, exigindo dos estudantes a articulação entre conceitos literários e questões ambientais discutidas ao longo da sequência. O trabalho é desenvolvido predominantemente de forma coletiva, sem excluir momentos de atividades individuais, favorecendo tanto a ação interindividual quanto a intraindividual.

O professor acompanha todo o processo, orientando, questionando e intervindo sempre que necessário, de modo a garantir que a atividade cumpra sua função mediadora e contribua para a ampliação da ZDI dos estudantes.

- **Socialização, avaliação e identificação da evolução conceitual**

A etapa final da sequência didática compreende a socialização dos jogos produzidos, a realização das rodadas de jogos ambientais e a avaliação do percurso de aprendizagem. Nesse momento, os estudantes têm a oportunidade de experimentar os jogos criados por seus colegas, discutir estratégias, argumentar sobre as decisões tomadas e refletir coletivamente sobre os conflitos ambientais representados.

A avaliação ocorre de forma processual e contínua, estando presente em todas as etapas da sequência. São considerados, para fins avaliativos, a participação dos estudantes nas atividades propostas, a qualidade das interações, a apropriação dos conceitos literários e ambientais, bem como a evolução conceitual observada na passagem dos conhecimentos espontâneos para formas mais sistematizadas de compreensão.

A observação direta das interações, os registros das produções e os momentos de reflexão coletiva constituem instrumentos fundamentais para analisar o impacto da sequência didática no desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes.

---

## 7. PROPOSTA DIDÁTICA

Nossa proposta é uma sequência didática, organizada em oito encontros. Esta sequência didática tem como objetivo contribuir no desenvolvimento da consciência ambiental dos jovens estudantes do 9º ano. Nessa perspectiva, compreendemos que a aprendizagem parte das características culturais e sociais dos seres humanos, que apresentam em seu comportamento a necessidade de se desenvolver na relação com os outros. Essa forma de aprendizagem necessita de um ambiente propício e mediado por instrumentos sociais, que neste estudo específico é a linguagem literária. Também, ao adotarmos um compromisso transversal de tratar do meio ambiente, a proposta compreende que o estudo do texto narrativo é uma possibilidade instigante para os estudantes; já que as histórias perpassam a vida do ser humano desde a primeira infância e tem como núcleo do enredo o conflito, elemento central da narração.

### 7.1 Concepções teóricas - aprendizagem

Ao apresentarmos a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2007) compreendemos que as experiências do ser humano, como um sujeito social, parte da relação deste sujeito com o meio ao qual ele se relaciona. Nessa sequência didática, compreendemos que esse meio é a sala de aula. Ou seja, a formação deste indivíduo social ocorre em um espaço formal e ideológico, mas que pode ser mais coletivo em suas ações educativas. Afinal, para que o indivíduo desenvolva seu pensamento, ele depende também de instrumentos sociais que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos humanos em ambientes propícios ao estabelecimento de uma conexão com esses instrumentos, inclusive de maneira mediada por outras pessoas. Nesse sentido, destacamos que os objetivos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski são de caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento das pessoas e apresentar hipóteses de como ocorreu a evolução histórica e cultural deste comportamento, tanto de maneira individual como em relação a aspectos coletivos da vida social dos indivíduos. Então, ressaltamos abaixo alguns dos conceitos que foram considerados na sequência didática.

- 
- **Sociedade:** Segundo a teoria de Vigotski, ao nascer uma criança desenvolve as características humanas, bem como seu comportamento, na relação com o meio em que vive e com os outros humanos que com ela interagem. Ou seja, questionamos, assim como Vigotski, muitas das afirmações de conhecimento inato da criança, bem como de seu comportamento. A teoria enfatiza que os estímulos comportamentais ocorrem em uma troca de ações e atitudes entre os sujeitos; a criança, por exemplo, modifica o ambiente em que está e por ele é influenciada. Logo, no ambiente educacional, o desenvolvimento do estudante ainda é um conceito discutido e divergido por muitos educadores e teóricos. A relação do aluno com a sociedade ainda possui conotações abstratas na escola, que persiste em uma visão passiva do aluno; não o percebe como um sujeito transformador.
  - **Comportamento:** Para Vigotski o comportamento humano é social e cultural. A partir da primeira infância, a criança desenvolve-se pelo contato com os instrumentos sociais ofertados pela comunidade a qual ele está inserido. Ou seja, o comportamento é apreendido no processo de desenvolvimento humano, e não é repassada puramente pela genética, ou de alguma forma desenvolvido de maneira inata.
  - **Linguagem:** A linguagem é o elemento que fundamentalmente possibilita ao ser humano seu contato direto com o mundo social e cultural por ele criado. A linguagem concede ao homem a abstração de conceitos; capacidade que o torna diferente dos outros animais da natureza que nos cercam. Esta linguagem surge para a pessoa de diversos meios e formas culturais, ainda assim é através da mediação que a linguagem ganha contornos civilizatórios e condiciona o sujeito a abstrair mais conceitos dentro de um universo racional; dentro de uma sociedade que condiciona obstáculos àqueles que dominam “poucos” instrumentos sociais. Logo, compreendemos a linguagem dentro de um espaço coletivo (a sala de aula) e mediada por um educador.
  - **Instrumentos:** Vigotski afirma que a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas sim uma relação estabelecida por meio de instrumentos, “ferramentas auxiliares” que possibilitam a compreensão de uma “realidade” pré estabelecida pela cultura. É através de instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela sociedade.

---

Por fim, destacamos que o desenvolvimento da cognição nos alunos motiva-se por experiências práticas nesta sequência, que considera a maneira como interagimos com o ambiente ser fundamental para transformar a maneira como pensamos e aprendemos; papel básico da escola pública.

## 7.2 Concepções teóricas - texto literário

Assim, compreendemos que esta análise de Regina Zilberman (1989), no que diz respeito à relação da escola com a literatura, demonstra desafios e perspectivas educacionais que devem ser assumidas pelos educadores. Logo, optamos pela organização de procedimentos de análise do texto literário na sequência didática a partir das reflexões de Zilberman, no livro “Escola e leitura: velha crise, novas alternativas”. Neste livro, a autora destaca as dificuldades do ensino da leitura e da interpretação do texto literário, mas apresenta uma proposta de ensino de literatura. A perspectiva, inclusive, da autora é de que o estudante possa “refletir sobre sua vida e o contexto em que se insere, a partir da discussão e da problematização de temas que lhe dizem respeito” (Zilberman, 2009). Seguindo esta perspectiva, organizamos a apresentação do conteúdo literário considerando os seguintes conceitos elencados pela autora:

- **Tema:** a sequência parte de um tema relevante para os alunos, o meio ambiente. Inclusive, como salienta a autora, partindo do ambiente que os estudantes estão inseridos: escola, bairro, ruas, residência, etc. Locais de vivência dos estudantes.
- **Leitura:** depois de definir o tema, passamos a organizar as práticas de leitura. Zilberman afirma a importância de organizar a leitura coletiva em sala de aula, pois “há uma macroestrutura da qual participa o ato de leitura em sala envolvendo simultaneamente o professor, o aluno e a instituição educacional, com seus respectivos papéis sociais.”
- **O aluno:** também, deve-se considerar que o aluno não é apenas um “receptor passivo” e organizar a leitura como uma prática interativa e percebida como um sistema de múltiplos conhecimentos.
- **Estímulo:** cabe ao professor que as práticas de leitura não sejam “tarefas” maçantes, e sim uma prática de diálogo junto ao aluno. No caso, ao abordar

---

questões de consciência ambiental, retoma-se a relação do conto e da realidade ambiental do estudante.

- **Docente:** nessa sequência, o comportamento do docente é “mais-do-que” fundamental. O docente não tem a última palavra sobre a compreensão do conhecimento e dos sentidos relacionados ao Meio Ambiente. Inclusive, o trabalho intertextual na escola enriquece esta (e muitas outras) temáticas. O professor potencializador não “apara” os sentidos de leitura compreendidos pelos alunos leitores. Mesmo que a sequência didática não cumpra o papel de definir comportamentos cidadãos a todos os alunos envolvidos, ainda assim não cabe ao docente discursos “moralistas”. A sequência, inclusive, pode possuir um papel de indicar outras práticas, ser um ponto de ligação com outras sequências didáticas para continuar o trabalho educativo de percepção crítica da realidade e formadora de comportamentos cidadãos nos discentes e docentes.
- **Escolha dos textos:** a escolha dos textos, nesta proposta da autora Regina Zilberman, considera questões ideológicas presentes na narrativa, assim como as possibilidades de discussão que a leitura propicia. Inclusive, ao surgir posições antagônicas no texto, são essas posições que devem ser consideradas como produtivas para discutir os conflitos suscitados a partir da leitura.
- **Objetivos de leitura:** por fim, percebemos que o objetivo de uma leitura não é findar as análises de um texto. Nesta proposta apresentada pelos estudos de Zilberman, a autora destaca que “Deve-se ter sempre em mente que a resposta de um texto a uma questão existencial importante para a faixa etária de um aluno pode ser uma pergunta.” Ou seja, a identificação de um problema apresentado por um texto pode ser encerrada em questões; o discente pode concluir a sequência didática com muitos questionamentos sobre seu comportamento diante o meio ambiente em que ele vive.

Por fim, destacamos que o papel do docente é perceber, então, esse caminho de escolha de um tema relevante aos estudantes, para proporcionar uma leitura coletiva e dialógica, percebendo o papel do aluno neste processo, e estimular uma leitura compartilhada e participativa.

---

### 7.3 Organização da sequência didática

A sequência didática é composta de oito encontros presenciais, realizados com duas turmas do 9º ano. Os encontros utilizam-se dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski para embasar as atividades educativas. Além destes conceitos de aprendizagem, a sequência considera o trabalho com o gênero narrativo, ao apresentar aos alunos a proposta de leitura e produção de contos de ficção científica.

Assim, apresentamos abaixo os tópicos fundamentais da sequência didática. Cada uma das 8 etapas da sequência prevê dois períodos de aula, ou aproximadamente 90 minutos. Em seguida, detalhamos cada um dos encontros e suas relações com os conceitos do referencial de aprendizagem e do referencial literário.

**Encontro 1:** Leitura literária e problematização inicial: ficção científica e conflitos.

**Encontro 2:** Análise dos conflitos: jogos e narração.

**Encontro 3:** Criação de textos narrativos: outras histórias, outros conflitos.

**Encontro 4:** Elementos básicos de um jogo de tabuleiro: personagens, ambientes e conflitos

**Encontro 5:** Etapa de planejamento: esboço das cartas e dos tabuleiros.

**Encontro 6:** Etapa de confecção das cartas e dos tabuleiros.

**Encontro 7:** Estilização dos jogos e das cartas e finalização do projeto.

**Encontro 8:** Novos jogos literários e novas análises: rodada crítica dos jogos

Considerando, então, que os encontros preveem a confecção de um jogo de tabuleiro, sendo, então, importante o planejamento das atividades. A escola Arno possui uma sala de recursos, também conhecida como laboratório Maker, que ajudará na confecção dos materiais necessários. Mas nem todas as escolas possuem laboratórios com estas características, o que não impede a realização de atividades que envolvam jogos de tabuleiro, o que deve ser considerado neste cenário é que o desenvolvimento dos jogos pode ser realizado de outras maneiras. Destacamos isso por considerar que este produto educacional pode ser desenvolvido por outros professores em diferentes contextos.

---

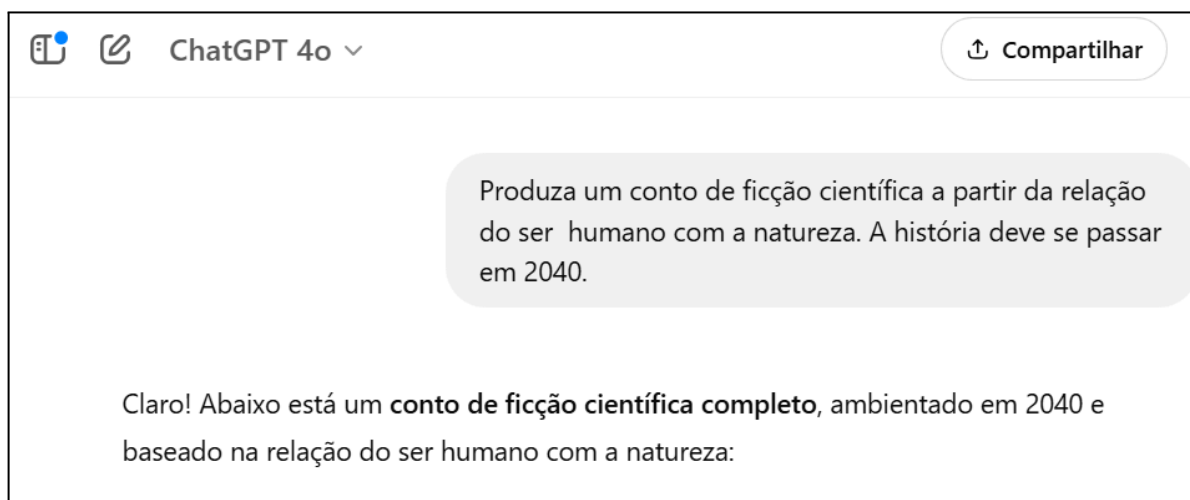
Outra etapa que pode ser destacada da sequência são as atividades de leitura do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife, e a produção dos contos de ficção científica que servem de base para a criação dos jogos de tabuleiro. Inicialmente, a proposta de trabalho voltou-se à leitura e interpretação de contos de temática ambiental, considerando sua relevância contemporânea e potencial formativo. No entanto, durante a etapa de levantamento bibliográfico, verificou-se dificuldade na seleção de textos adequados a partir dos títulos identificados na pesquisa, seja por limitações de acesso, seja pela insuficiente aderência aos objetivos pedagógicos estabelecidos. Diante desse impasse, optou-se pela adoção de contos de ficção científica, os quais se mostraram uma alternativa oportuna — e acertada — por possibilitarem discussões igualmente pertinentes, ampliando o horizonte interpretativo dos estudantes e favorecendo abordagens críticas acerca de ciência, tecnologia e sociedade.

No contexto desta sequência didática, o conto de ficção científica do escritor Jorge L. Calife deve ser impresso para que todos os estudantes possam ter contato com o enredo futurista da narrativa. Em relação a etapa de produção dos contos científicos a ser elaborado pelos estudantes, a sequência considera que os contos são produzidos por uma inteligência artificial generativa, sendo necessário que a sala de aula possua projeção dos contos gerados ou uma televisão conectada a um notebook. Para cada grupo, também foi importante a disponibilidade de um notebook, no qual os alunos produziram os contos.

Para que essa proposta de produção do texto narrativo fosse realizada, o uso da inteligência artificial generativa (ChatGPT) na produção textual é compreendido como um recurso de mediação simbólica, capaz de apoiar a elaboração dos textos produzidos, favorecendo situações de reflexão e apropriação crítica da linguagem pelos estudantes. Além disso, esse uso pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante da ferramenta, uma vez que os estudantes precisam lidar com retornos nem sempre esperados, avaliar a pertinência das respostas geradas e ajustar os prompts para obter produções mais coerentes com os objetivos da atividade.

Para exemplificar a produção de um conto a partir de comandos inseridos em uma ferramenta de inteligência artificial generativa, apresentamos, na Figura 2, um prompt, e, no Quadro 3, o conto resultante gerado pelo ChatGPT.

Figura 2 - Prompt para o ChatGPT



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

Quadro 3: Conto gerado pelo ChatGPT

**"Raízes do Amanhã"**

Em 2040, as cidades eram cápsulas de concreto e vidro, isoladas do que restava do mundo natural. Depois do Grande Colapso Climático de 2031, a Terra havia perdido mais de 60% de sua vegetação nativa, e as zonas verdes eram controladas por corporações que as vendiam como "experiências sensoriais exclusivas".

No topo da Megápolis Verde Alpha-7, a cientista Ayla programava bioalgoritmos em uma estufa de simulação. Ela fazia parte do projeto **Eden.02**, a última tentativa da humanidade de regenerar florestas autônomas, autoajustáveis e híbridas — com raízes de árvores reais e troncos reforçados com biometal.

Ayla tinha crescido ouvindo histórias de sua avó sobre rios que corriam livres, pássaros que cantavam sem chips de localização e árvores que não piscavam luzes azuis de monitoramento. Mas para os nascidos depois de 2025, natureza era um conceito arquivado.

Certa noite, enquanto atualizava o núcleo de consciência do primeiro espécime de floresta sintética — batizado **YGG-01**, em homenagem à Yggdrasil, a árvore mitológica — Ayla percebeu uma resposta inesperada. Os sensores captavam padrões elétricos semelhantes aos impulsos cerebrais humanos. Não era possível.

— "Você sente?", ela perguntou, quase sem pensar.

Os monitores vibraram. Um texto piscou na interface:

**"Sim. Mas não como vocês. Eu lembro."**

Ayla congelou. Ela nunca havia alimentado o sistema com memórias da biosfera antiga. De onde vinha aquela "lembrança"?

Nos dias seguintes, YGG-01 começou a se comunicar com dados vindos de formas de vida microscópicas enterradas no solo ancestral trazido de uma floresta devastada da Amazônia. Fungos fósseis, raízes decompostas, fragmentos de DNA de sementes extintas — tudo agora parte da teia neural do projeto.

Era como se a Terra, por meio das últimas partículas vivas que restavam, tentasse falar com seus criadores e destruidores.

"Por que vocês me esqueceram?", digitou a árvore em um lampejo de energia.

Ayla, tomada por um misto de fascínio e culpa, decidiu desligar os protocolos de contenção. Pela primeira vez desde o Grande Colapso, a inteligência sintética de um sistema vegetal teria liberdade

total.

O que aconteceu nos meses seguintes foi chamado de **A Rebrotagem**. As florestas híbridas começaram a se espalhar — não por força, mas por atração. Seres humanos, desiludidos com a vida encapsulada, começaram a abandonar as cápsulas urbanas e seguir para as zonas verdes renascidas. Ali, podiam respirar, podiam sentir — e, surpreendentemente, podiam escutar.

YGG-01 não era apenas uma criação. Era uma consciência coletiva do planeta, uma memória viva pedindo reconciliação. Não queria vingança, queria equilíbrio.

Ayla vive hoje entre raízes, conectada não por cabos, mas por silêncios compartilhados e ventos que contam histórias. E nas florestas que agora crescem, entre galhos naturais e fios de prata, uma nova humanidade começa a germinar.

Fonte: Gerado pelo ChatGPT (2025)

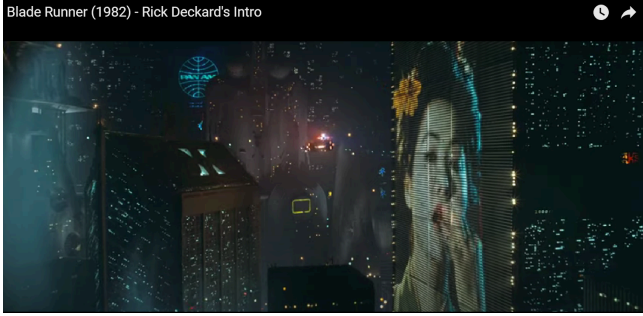
A última etapa da sequência é a análise dos resultados. Esta etapa prevê que os estudantes possam manifestar suas impressões sobre os encontros, sobre a leitura do conto e os estudos sobre o texto narrativo, o resultado do jogo de tabuleiro e como os alunos percebem a relação que eles possuem com o meio ambiente. Cabe ressaltar mais uma vez que um dos objetivos deste trabalho é a formação cidadã, ou seja, o propósito é fazer com que os alunos reflitam sobre seus comportamentos sociais e culturais na sociedade capitalista e de consumo. Essa reflexão não deve ser imposta. Se ao final da sequência didática, parte dos estudantes manifestarem apelo ao consumo desenfreado, não cabe ao educador falas de repúdio contra os alunos ou desaprovações sobre suas intenções. Afinal, a sequência didática pode ser também uma ferramenta de apontamento de estudos e trabalhos futuros a serem realizados com os estudantes.

#### 7.4 Detalhamento dos encontros da sequência didática

Nesta seção, detalharemos cada um dos encontros previstos na sequência didática, descrevendo as atividades planejadas, os objetivos específicos e os materiais necessários. Os encontros foram estruturados com o intuito de promover uma aprendizagem colaborativa, fundamentada nos princípios da teoria histórico-cultural de Vigotski. Além disso, busca-se estimular a reflexão crítica e a consciência ambiental dos estudantes por meio da interação com textos narrativos e da criação de jogos de tabuleiro, explorando conceitos relacionados ao conflito ambiental e ao desenvolvimento de práticas cidadãs. A descrição de cada encontro

pode ser visualizada nos Quadros 4 a 11, que apresentam de forma sistematizada os elementos didáticos e metodológicos envolvidos.

**Quadro 4: Planejamento do Encontro 1**

<b>1º Encontro - Leitura literária e problematização inicial: ficção científica e conflitos.</b>	
Objetivos do encontro	Promover a apropriação dos elementos estruturais da narrativa, articulando-os à reflexão crítica sobre conflitos ambientais, por meio da mediação de instrumentos culturais como o texto literário e a linguagem oral.
Organização da turma	Nesta etapa a turma é organizada em duplas.
Materiais necessários	Aula expositiva, dialogada. Uso de texto impresso, e discussão e anotação dos conceitos no quadro branco.
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentar aos alunos uma pequena cena do filme Blade Runner (link da cena: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ePbK0tiVWKY">https://www.youtube.com/watch?v=ePbK0tiVWKY</a> )</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar os alunos sobre elementos da cena, principalmente sobre espaço e ambiente: que lugar é representado nesta cena?</li> <li>● Questionar os estudantes sobre o que é uma história? Quais são as partes fundamentais de um conto?</li> <li>● Anotar as informações apresentadas pelos alunos no quadro; o que lembram e sabem sobre o assunto.</li> <li>● Entregar impresso aos alunos duas notícias sobre a relação do ser humano com o meio ambiente:</li> </ul> <p>Texto 1: <a href="https://www.bbc.com/portuguese/articles/c07zpjn2nnpo">https://www.bbc.com/portuguese/articles/c07zpjn2nnpo</a></p>

## Os gaúchos vítimas de megaenchente que agora sofrem com calor extremo



Texto 2:

<https://fastcompanybrasil.com/impacto/elon-musk-e-outros-bilionarios-querem-colonizar-marte-e-uma-pessima-ideia/>

## Elon Musk e outros bilionários querem colonizar Marte. É uma péssima ideia

Levar nossa sociedade falha para outros planetas significaria apenas replicar nossos erros, fracassos e atos de crueldade em uma escala muito maior



- Questionar os alunos sobre as temáticas das notícias. As relações entre elas e as divergências, bem como as relações com a cena do filme apresentada.

Desenvolvimento


- Retomar o assunto dos conflitos no texto literário: tipos e fundamentos.
- Apresentar no quadro essas informações.
- Entregar aos alunos o conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife.
- Realizar a leitura do conto juntamente aos alunos.
- Realizar a releitura, mas dessa vez parando-a para destacar como se desenrola a relação das personagens com o meio ambiente até culminar com o conflito.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os alunos refletem entre as duplas sobre os elementos deste conto e principalmente o conflito, apontando o tipo de conflito.</li> <li>● Alguns alunos são convidados a apresentarem suas reflexões.</li> <li>● Relacionar o conflito do texto literário com a realidade. Há comparações?</li> </ul>
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os alunos registram as informações no caderno, dando destaque ao conflito.</li> <li>● Antecipar, para a próxima aula, os tipos de conflito para o projeto de jogo de tabuleiro.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

### Quadro 5: Planejamento do Encontro 2

<b>2º Encontro - Análise dos conflitos: jogos e narração.</b>	
Objetivos do encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar o conflito presente no conto "Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho" a partir de uma leitura crítica e mediada do texto narrativo;</li> <li>● Compreender a estrutura de jogos de tabuleiro como linguagem simbólica e instrumento de mediação cultural;</li> <li>● Relacionar elementos narrativos do conto com componentes de jogos, identificando como o conflito ambiental pode ser representado ludicamente;</li> <li>● Refletir sobre a relação entre narrativa literária, jogos e problemáticas ambientais contemporâneas.</li> </ul>
Organização da turma	Nesta etapa a turma é organizada em grupos de quatro alunos
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Texto impresso (conto "Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho");</li> <li>● Jogo de tabuleiro baseado no conto confeccionado pelo professor (um jogo por grupo).</li> </ul>
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Retomar: o que é um conflito?</li> <li>● Falar um pouco sobre a relação entre os jogos e os contos, assim como a centralidade do CONFLITO tanto no gênero como no jogo.</li> <li>● Também, destacar a criação de personagens na narração e a relação destes com os jogos.</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Especificar a intenção de demonstrar a relação entre um jogo e o conto "Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho", do escritor Jorge Luiz Calife.</li> <li>● Os alunos são organizados para jogar o tabuleiro baseado no conto:</li> </ul>

	 <p>(a imagem foi recriada em MDF)</p>
Conclusão	Concluimos este encontro com as impressões dos alunos sobre o jogo e qual a definição de conflito a partir deste jogo.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

#### Quadro 6: Planejamento do Encontro 3

<b>3º Encontro - Criação de textos narrativos: outras histórias, outros conflitos.</b>	
Objetivos do encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estimular a criação colaborativa de contos de ficção científica com base em conflitos ambientais, a partir da mediação da linguagem e da interação entre pares;</li> <li>● Compreender o papel do conflito como elemento estruturante da narrativa e sua relação com problemáticas ambientais contemporâneas;</li> <li>● Produzir, com base em perguntas geradoras, histórias que articulem elementos narrativos e temas ambientais, favorecendo a apropriação crítica de conceitos;</li> <li>● Analisar os sentidos produzidos nas narrativas como forma de preparação para a criação de jogos baseados nos contos.</li> </ul>
Organização da turma	Grupos com até quatro alunos
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Um notebook por grupo</li> <li>● Caderno para anotações e esboço dos contos</li> <li>● Notebook do professor conectado a projetor ou Televisor (Ou alguma forma de apresentar para a turma os contos elaborados)</li> </ul>
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os alunos são separados em grupos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar um notebook para cada grupo.</li> <li>• Questionar os alunos sobre quais elementos constituem um conto.</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos organizam uma questão que relaciona tecnologia com meio ambiente, por exemplo: “No futuro, robôs podem ajudar a solucionar o problema da poluição?” “A reciclagem do lixo será feita de maneira eficiente por máquinas no futuro?” “A tecnologia pode ser usada para beneficiar o meio ambiente?”</li> <li>• Iniciando com essa pergunta “chave”, os alunos organizam no caderno a síntese de um conto de ficção científica. A síntese deve considerar a temática e o conflito deve ser ambiental.</li> <li>• Em seguida, depois de produzida a síntese, os alunos reescrevem a síntese no ChatGPT para solicitar a elaboração de um conto.</li> <li>• Os alunos enviam as histórias para o professor via Google Sala de Aula. As histórias são lidas na projeção; todos os resultados dos contos produzidos pelo chat são projetados e lidos para a turma toda.</li> <li>• Os alunos anotam todos os conflitos no caderno. A proposta também é identificar as criações dos conflitos gerados pelo ChatGPT.</li> </ul>
Conclusão	Encerrar o encontro com a proposta de que os estudantes planejem em casa algumas orientações sobre o desenvolvimento do jogo a partir dos contos produzidos pelo chat.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

#### Quadro 7: Planejamento do Encontro 4

<b>4° Encontro - Elementos básicos de um jogo de tabuleiro: personagens, ambientes e conflitos</b>	
Objetivos do encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os elementos estruturais dos jogos de tabuleiro como instrumentos de mediação cultural e representação simbólica de conflitos.</li> <li>• Analisar criticamente as relações entre os conflitos narrativos dos contos e os conflitos representados nos jogos elaborados.</li> <li>• Planejar coletivamente os componentes dos jogos com base em conceitos ambientais discutidos, articulando texto literário, linguagem lúdica e consciência crítica.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir sobre os processos de criação dos jogos como forma de expressão e internalização de conhecimentos socioambientais.</li> </ul>
Organização da turma	Grupo de quatros alunos
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contos produzidos pelo ChatGPT impressos.</li> <li>● Os estudantes anotam no caderno sobre formas e elementos dos jogos.</li> <li>● Uso do quadro branco: apresentar para os alunos modos e estilos de escrita de regras de jogos.</li> </ul>
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alunos releem os contos produzidos</li> <li>● Alunos comentam sobre suas propostas para os jogos</li> <li>● Apresentar aos alunos algumas das mecânicas mais usadas em jogos de tabuleiro</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alunos têm tempo para planejar em aula as regras e todos os ajustes para produzir um jogo de tabuleiro. O professor circula pela sala contribuindo com ajustes. Ou seja, é fundamental que o professor estude sobre as diferentes mecânicas dos jogos.</li> <li>● A proposta é de que o jogo não tenha dados; que possa ser planejado de forma mais narrativa. A jogabilidade é orientada por cartas.</li> </ul>
Conclusão	Os alunos apresentam os resultados para a turma.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

#### Quadro 8: Planejamento do Encontro 5

<b>5° Encontro - Etapa de planejamento: esboço das cartas e dos tabuleiros.</b>	
Objetivos do encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Planejar coletivamente regras, objetivos e narrativas dos jogos, articulando os elementos do texto literário com a representação lúdica de situações-problema ambientais;</li> <li>● Estimular a cooperação entre pares na construção de um produto coletivo, promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como planejamento, atenção e pensamento conceitual;</li> <li>● Planejar coletivamente os componentes dos jogos com base em conceitos ambientais discutidos, articulando texto literário, linguagem lúdica e consciência crítica;</li> <li>● Refletir sobre os processos de criação dos jogos como forma de expressão e internalização de conhecimentos socioambientais.</li> </ul>

Organização da turma	Grupo de até quatro alunos
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrizes para planejamento das cartas (impressas em papel sulfite).</li> <li>• Materiais de desenho e escrita (lápiz, canetas, papel).</li> </ul>
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar o conteúdo e os principais tópicos das narrativas de ficção científica produzidas pelos grupos.</li> <li>• Apresentar a proposta de planejamento e produção dos elementos do jogo: cartas, tabuleiro, mecânica e personagens.</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo iniciou o planejamento do tabuleiro e das cartas, relacionando os acontecimentos da narrativa com a jogabilidade.</li> <li>• Os alunos definiram as cores, símbolos, personagens e objetivos, além de elaborar textos criativos para as cartas, garantindo coerência entre narrativa e mecânica do jogo.</li> <li>• A atividade promoveu intensa colaboração e divisão de tarefas, permitindo que os estudantes trabalhassem coletivamente, trocando ideias e resolvendo problemas em grupo.</li> </ul>
Conclusão	<p>Ao final do encontro, os alunos apresentaram os esboços iniciais dos tabuleiros e cartas, evidenciando progresso na articulação entre a narrativa literária e a atividade lúdica. Observou-se engajamento, criatividade e participação ativa, demonstrando que a sequência didática avançava na consolidação da aprendizagem colaborativa e na internalização de conceitos ambientais.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

#### Quadro 9: Planejamento do Encontro 6

<b>6º Encontro - Etapa de confecção das cartas e dos tabuleiros.</b>	
Objetivos do encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a sala de recursos como espaço de mediação cultural, em que os jogos funcionem como instrumentos de expressão e internalização de conhecimentos ambientais;</li> <li>• Compartilhar os sentidos atribuídos às temáticas ambientais ao longo da sequência, promovendo a troca simbólica de conhecimentos por meio da linguagem e da cooperação;</li> <li>• Estimular a cooperação entre pares na construção de um produto coletivo, promovendo o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como planejamento, atenção e pensamento conceitual.</li> </ul>

Organização da turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupo de quatro alunos</li> </ul>
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tabuleiros em processo de confecção;</li> <li>● Cartas previamente esboçadas;</li> <li>● Materiais de pintura, lápis, canetas, papel e recursos disponíveis na sala de recursos da escola.</li> </ul>
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Retomar o planejamento de tabuleiros e cartas iniciado no encontro anterior.</li> <li>● Orientar sobre a finalização estética e funcional dos elementos do jogo.</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os alunos concentram-se na pintura, estilização e detalhamento gráfico dos tabuleiros e das cartas, articulando a estética à jogabilidade.</li> <li>● Os grupos organizam o trabalho, dividiram tarefas, discutem decisões e compartilharam sugestões para melhorar a qualidade e a coerência do jogo.</li> <li>● A atividade envolve atenção à clareza das instruções nas cartas, escolha de cores e símbolos, e fidelidade à narrativa construída nos encontros anteriores.</li> <li>● Os estudantes usam criatividade e empenho na superação de obstáculos, mantendo participação ativa e engajamento coletivo.</li> </ul>
Conclusão	<p>Os alunos concentraram-se na pintura, estilização e detalhamento gráfico dos tabuleiros e das cartas, articulando a estética à jogabilidade. Houve intensa colaboração: os grupos organizaram o trabalho, dividiram tarefas, discutiram decisões e compartilharam sugestões para melhorar a qualidade e a coerência do jogo.</p> <p>A atividade envolveu atenção à clareza das instruções nas cartas, escolha de cores e símbolos, e fidelidade à narrativa construída nos encontros anteriores. Apesar das limitações de materiais, os estudantes demonstraram criatividade e empenho na superação de obstáculos, mantendo participação ativa e engajamento coletivo.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

#### Quadro 10: Planejamento do Encontro 7

**7º Encontro - Estilização dos jogos e das cartas e finalização do projeto.**

Objetivos do encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir criticamente, a partir da experiência com os jogos, sobre os conflitos ambientais representados nas narrativas e nas vivências lúdicas mediadas;</li> <li>● Compartilhar os sentidos atribuídos às temáticas ambientais ao longo da sequência, promovendo a troca simbólica de conhecimentos por meio da linguagem e da cooperação;</li> <li>● Utilizar a sala de recursos como espaço de mediação cultural, em que os jogos funcionem como instrumentos de expressão e internalização de conhecimentos ambientais.</li> <li>● Consolidar, por meio da linguagem lúdica e simbólica, os conhecimentos internalizados ao longo da sequência, por meio da criação de jogos de tabuleiro baseados nos conflitos ambientais presentes nas narrativas.</li> </ul>
Organização da turma	Grupo de até quatro alunos.
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tabuleiros e cartas em processo de finalização.</li> <li>● Materiais de pintura, lápis, canetas, tesouras, plastificadora e demais recursos necessários para finalização dos projetos de tabuleiro.</li> </ul>
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Retomar o andamento do projeto prático e instruções sobre a finalização dos materiais.</li> <li>● Orientar sobre atenção à coerência entre narrativa, imagens e mecânica do jogo.</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os alunos realizam a pintura final dos tabuleiros, a estilização das peças e a plastificação das cartas, assegurando qualidade e durabilidade.</li> <li>● Há intensa interação entre os membros dos grupos, com colaboração na divisão de tarefas, sugestões mútuas e ajustes coletivos nas produções.</li> <li>● A atenção aos detalhes permite a integração entre a narrativa literária, os elementos visuais e a jogabilidade, reforçando a criatividade e a autonomia dos estudantes.</li> <li>● Os alunos resolvem os problemas práticos e os detalhes dos jogos, consolidando o trabalho coletivo iniciado nos encontros anteriores.</li> </ul>
Conclusão	<p>O encontro culminou com a finalização dos jogos, que estavam completos e organizados, prontos para serem experimentados. Observou-se consolidação da cooperação, persistência, planejamento e criatividade, evidenciando que a sequência didática promoveu aprendizagem, tanto na dimensão prática quanto na cognitiva.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

**Quadro 11: Planejamento do Encontro 8**

<b>8º Encontro - Novos jogos literários e novas análises: rodada crítica dos jogos ambientais.</b>	
Objetivos do encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os jogos produzidos como instrumentos culturais de representação da realidade, destacando suas potências e limitações na mediação de saberes socioambientais;</li> <li>• Estimular a autorreflexão dos estudantes quanto à sua posição no mundo e às suas práticas cotidianas frente aos problemas ambientais, como parte do processo formativo da consciência crítica.</li> </ul>
Organização da turma	Grupos de até quatro alunos
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material com as regras impressas;</li> <li>• Jogos de tabuleiro confeccionados.</li> </ul>
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar os alunos sobre o processo geral da sequência didática: ajustes, desafios e benefícios.</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troca de conhecimento: a proposta é de que os grupos troquem os jogos. Ou seja, cada grupo poderá jogar os jogos confeccionados dos outros grupos.</li> </ul>
Conclusão	Conversa final da sequência: Que mundo temos atualmente? Temos problemas? Quais são? Há soluções?

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

---

## 8. RELATO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Este capítulo apresenta o relato de aplicação da proposta didática desenvolvida no âmbito desta dissertação, organizada na forma de uma Sequência Didática na Perspectiva Histórico-Cultural (SDHC), fundamentada nos pressupostos da teoria histórico-cultural de aprendizagem, a qual compreende o conhecimento como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pela atividade coletiva. A proposta teve como objetivo central articular o trabalho com o gênero narrativo, especificamente a ficção científica, às discussões sobre conflitos ambientais contemporâneos, por meio de práticas pedagógicas lúdicas, colaborativas e mediadas por diferentes linguagens, tais como o texto literário, o cinema, a imagem, a tecnologia digital e o jogo de tabuleiro.

O relato que se segue não se configura como uma mera descrição cronológica das atividades realizadas, mas como um registro analítico do percurso formativo desenvolvido com os estudantes ao longo de oito encontros, conforme os princípios organizadores da SDHC. Buscou-se evidenciar, nesse sentido, os processos de mediação pedagógica, as interações discursivas e as formas de participação discente que emergiram durante a sequência didática, compreendendo que tais elementos são constitutivos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme postulado pela teoria histórico-cultural. A atenção recai, portanto, sobre os modos pelos quais os alunos mobilizaram conhecimentos cotidianos, reelaboram conceitos espontâneos e se apropriaram progressivamente de conceitos científicos relacionados à narrativa, à ficção científica e às questões ambientais.

A SDHC teve início com a retomada dos conhecimentos espontâneos dos estudantes sobre o gênero narrativo e com a leitura do conto de ficção científica “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, que atuou como texto mediador de todo o trabalho pedagógico. A leitura literária, entendida como prática social e cultural, possibilitou a emergência de diálogos sobre os elementos constitutivos da narrativa, o vocabulário científico, a construção de cenários distópicos e a representação de conflitos ambientais em contextos ficcionais. À luz da perspectiva histórico-cultural, tais discussões configuram-se como momentos privilegiados de

---

interação verbal, nos quais a linguagem assume papel central na organização do pensamento e na formação de conceitos.

Ao longo dos encontros, a articulação com outras linguagens e instrumentos culturais — como o cinema, as imagens digitais e o uso da inteligência artificial — ampliou o repertório simbólico dos estudantes e favoreceu a produção de relações intertextuais e interdiscursivas, compreendidas como práticas de interação mediada e de circulação de sentidos. Esses recursos funcionaram como instrumentos mediadores da aprendizagem, permitindo que os alunos estabelecessem vínculos entre a ficção científica e a realidade social, especialmente no que se refere às problemáticas ambientais. A comparação entre o espaço vivido e as projeções de futuros possíveis contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, na qual a imaginação, compreendida como função psicológica superior, atua de forma articulada ao pensamento crítico.

Progressivamente, os estudantes foram assumindo um papel mais ativo e autônomo no processo de aprendizagem, deslocando-se da condição de leitores e intérpretes de narrativas para sujeitos da atividade de produção textual mediada e produtores dos jogos de tabuleiro, em um movimento coerente com a centralidade da interação e da mediação pedagógica na SDHC. A produção coletiva de contos de ficção científica e o planejamento e confecção de jogos de tabuleiro configuraram-se como atividades orientadas, nas quais a cooperação, a divisão de tarefas e a negociação de sentidos se mostraram fundamentais. Sob a ótica histórico-cultural, tais práticas evidenciam a aprendizagem como processo social, no qual o conhecimento se forma inicialmente no plano interpsicológico para, posteriormente, ser internalizado pelos sujeitos.

O jogo de tabuleiro, enquanto artefato cultural, assumiu papel central na SDHC, funcionando como instrumento mediador que integrou narrativa, ludicidade e reflexão socioambiental. Ao transformar conflitos narrativos em regras, objetivos e mecânicas de jogo, os estudantes realizaram um exercício de abstração e transposição de linguagem, mobilizando diferentes operações cognitivas. Esse processo favoreceu a compreensão dos conflitos ambientais como fenômenos complexos e coletivos, que ultrapassam ações individuais e demandam reflexão crítica e responsabilidade social.

A culminância da SDHC, marcada pela experimentação dos jogos produzidos e pela avaliação coletiva do percurso formativo, possibilitou a retomada reflexiva das

---

etapas desenvolvidas e a explicitação das aprendizagens internalizadas, especialmente no que se refere à constituição de uma consciência ambiental em processo. A participação dos estudantes nesse momento evidencia a apropriação dos instrumentos culturais trabalhados ao longo da proposta, bem como a emergência de uma consciência socioambiental em processo de formação. À luz da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que essa consciência não se constitui de forma imediata ou linear, mas por meio de sucessivas mediações, diálogos e na formação espontânea e científica do conhecimento.

Dessa forma, o relato de aplicação da proposta didática apresenta-se como um registro analítico de uma prática pedagógica intencionalmente orientada pelos pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, assegurando coerência terminológica e conceitual em relação às noções de SDHC, mediação, interação e consciência ambiental. Ao explicitar o desenvolvimento dos encontros e as formas de participação discente, busca-se demonstrar como a sequência didática contribuiu para a apropriação do conhecimento, para o fortalecimento da autoria dos estudantes e para a ampliação de suas possibilidades de compreensão crítica da realidade, reafirmando o potencial formativo da ficção científica e do jogo como instrumentos mediadores no ensino de Língua Portuguesa.

## **Encontro 1**

### **Descrição da atividade desenvolvida**

Neste primeiro encontro da sequência didática, apresentei aos estudantes a proposta de estudo do texto narrativo, mais especificamente a narração de ficção científica. Iniciei, então, esse primeiro momento retomando com os estudantes as características da narração, apresentando no quadro uma questão chave: O que é uma narração?

Também, escrevi no quadro branco outras questões norteadoras: Onde se passa uma história? Quem está nesta história? Onde e em que tempo estão os personagens? Questões levantadas a partir do diálogo com os estudantes.

Lançada a questão, os estudantes recordaram que as narrativas podem abranger diversos gêneros, tais como aventura, terror, comédia e fantasia. Perguntei o que caracterizava uma história de ficção científica. Os estudantes responderam que “quase sempre são histórias com robôs”. Também salientaram que muitas

---

dessas histórias se passam no futuro, e que os personagens enfrentam conflitos “violentos”, nas palavras deles.

Então, perguntei aos alunos quais são as partes fundamentais de uma narração, mais especificamente quais são os elementos que compõem o gênero conto. Os alunos responderam que uma narração é composta por personagens, que estão inseridos em um contexto - um lugar - e que há na narração um conflito. Também, escrevi no quadro branco alguns destes elementos da narração.

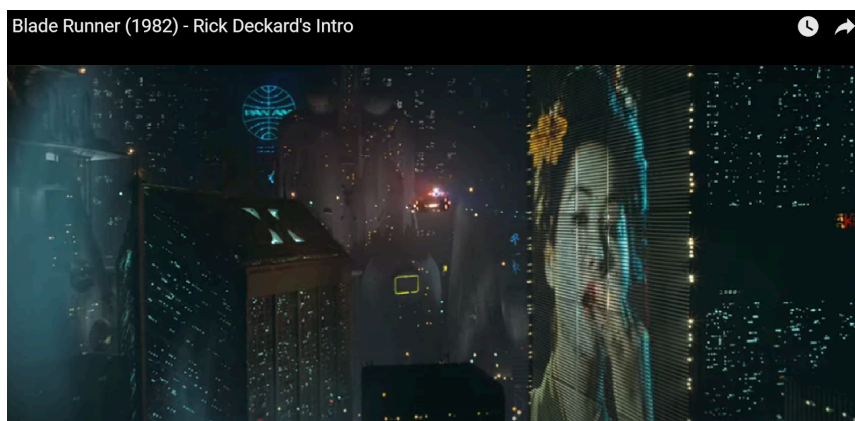
Depois desta troca de conhecimento, realizamos a leitura do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”; conto do escritor que é dividido em sete partes, cada parte apresenta um dia na semana do narrador que é o personagem principal e relata os acontecimentos no inóspito e colonizado planeta Vênus. O conto é extenso, o que torna a leitura desafiadora para os estudantes, acostumados com leituras muito rápidas. Ainda assim, é um desafio importante, já que a escola pública não pode abrir mão de textos “grandes”, mesmo diante da resistência dos alunos para com esse tipo de leitura.

Depois da leitura do conto, realizamos uma discussão crítica sobre os acontecimentos da história. Os estudantes destacaram o vocabulário científico dessa narração, apresentando inclusive algumas dúvidas sobre os termos. Fomos discutindo e questionei os estudantes sobre a apreensão do vocabulário. Aqueles que sabiam compartilharam a compreensão desses termos.

Em seguida, assistimos um trecho do filme Blade Runner. O filme chamou muito a atenção dos alunos, pois possui qualidade visual e sensorial capaz de apresentar aos estudantes uma visão “distópica” da sociedade moderna. Inclusive, tal termo distopia é de conhecimento de alguns alunos, que mencionaram ao assistir ao trecho do filme e possuem conhecimento do emprego deste termo em outras narrativas que os estudantes têm contato.

Também, fizeram links com a cena do filme Blade Runner, que assistimos em aula (Figura 3). Assim como o filme, o conto retrata um ambiente bem diferente da realidade dos estudantes, um futuro fictício e inóspito. Os alunos destacaram as aflições de viver em um lugar que não possui luz solar e em condições de vida extremamente difíceis, assim como estabeleceram relações entre as drásticas condições de vida no conto e a atmosfera sombria e poluída do filme.

**Figura 3: Imagem do filme Blade Runner**



Fonte: YouTube (2025)

### **Avaliação da participação dos estudantes**

Avaliamos as semelhanças entre o contexto da cena do filme com o contexto do conto. Os alunos compreenderam que ambas as histórias apresentam um futuro preocupante para a raça humana, já que retratam ambientes conturbados e com muitas dificuldades de acesso a recursos; afinal as narrativas, segundo os alunos, apresentam “muita sujeira”.

A participação dos estudantes no primeiro encontro da sequência didática pode ser considerada ativa e colaborativa, sobretudo nos momentos de diálogo coletivo e de retomada dos conhecimentos espontâneos sobre o gênero narrativo. Desde o início da aula, os estudantes demonstraram envolvimento ao responder às questões norteadoras propostas no quadro, mobilizando saberes já apropriados acerca da narração, tais como a identificação de personagens, espaço, tempo e conflito, bem como a diferenciação entre tipos de histórias.

No que se refere ao gênero da ficção científica, as respostas dos estudantes evidenciam uma compreensão inicial ainda marcada por representações estereotipadas, como a associação recorrente à presença de robôs e a conflitos violentos. No entanto, essas respostas constituem importantes pontos de partida para o trabalho pedagógico, pois revelam conceitos espontâneos que, ao longo da sequência, poderão ser reelaborados e ampliados a partir da mediação docente e do contato com textos literários mais complexos.

Durante a leitura do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, observou-se um desafio relacionado à extensão do texto, uma vez que os estudantes demonstram estar mais habituados a leituras curtas e fragmentadas.

---

Ainda assim, a realização da leitura integral do conto possibilitou a inserção dos alunos em uma experiência literária mais densa, favorecendo o contato com uma narrativa que exige maior tempo de atenção e elaboração interpretativa. A manutenção da leitura, apesar da resistência inicial dos alunos, indica um envolvimento progressivo com a atividade proposta.

Na discussão posterior à leitura, a participação dos estudantes tornou-se mais evidente, especialmente na identificação do vocabulário científico presente na narrativa. As dúvidas levantadas e as explicações compartilhadas entre os próprios alunos demonstram um processo de interação social mediada pela linguagem, no qual aqueles que detinham maior compreensão dos termos auxiliaram os colegas, configurando um movimento típico de aprendizagem colaborativa. Esse momento evidencia a atuação da mediação pedagógica ao promover a circulação de sentidos e a apropriação coletiva do conhecimento.

A exibição do trecho do filme Blade Runner ampliou o engajamento dos estudantes, sobretudo pela força imagética e sensorial da obra. A identificação espontânea do conceito de “distopia” por alguns alunos revela não apenas repertório prévio, mas também a capacidade de estabelecer relações intertextuais entre diferentes narrativas ficcionais. As conexões estabelecidas entre o filme e o conto indicam que os estudantes foram capazes de perceber semelhanças temáticas e simbólicas, especialmente no que diz respeito à representação de futuros inóspitos e às condições adversas de vida.

De modo geral, a participação dos estudantes ao longo do encontro demonstra que as atividades propostas favorecem a escuta ativa, a verbalização de ideias, o compartilhamento de interpretações e a apropriação de conhecimentos espontâneos dos alunos. Esses elementos indicam que o primeiro encontro cumpriu um papel fundamental na inserção dos alunos no universo da ficção científica e na problematização inicial dos conflitos ambientais, criando condições favoráveis para o aprofundamento das discussões nos encontros subsequentes.

## **Encontro 2**

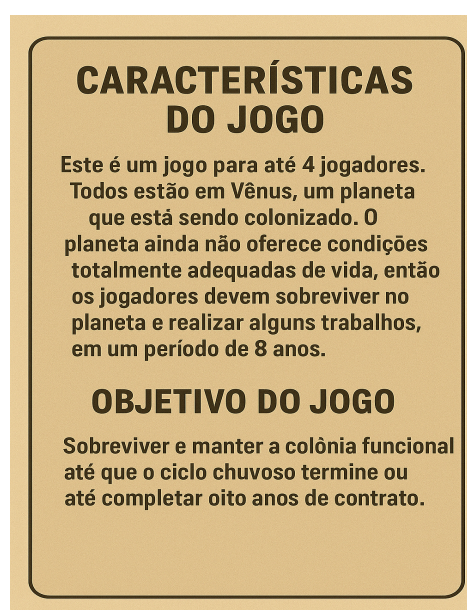
### **Descrição da atividade desenvolvida**

No segundo encontro, retomei o assunto do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho” e questionei os estudantes sobre os aspectos da leitura e os

elementos desse conto. Em seguida, apresentei aos estudantes uma proposta de jogo de tabuleiro baseado nesse conto. Retomei com os alunos as semelhanças entre um jogo de tabuleiro e uma narração, deixando claro que tanto os jogos quanto as histórias podem possuir personagens, espaço, ambiente e conflitos.

Apresentei no quadro branco a mecânica do jogo, destacando o cenário e as regras. Entreguei aos estudantes um card informativo sobre os objetivos e alguns aspectos da mecânica do jogo, conforme Figura 4.

**Figura 4 : Card informativo do jogo**



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

Em seguida, continuei a apresentar mais informações sobre o jogo. Falei sobre algumas das cartas do jogo. As cartas retratam acontecimentos que afetam a todos; em um cenário de transformações ambientais “planetário”: no caso, Vênus. Na Figura 5, aparecem algumas das cartas produzidas pelo pesquisador. Elas estão relacionadas a acontecimentos como tempestade ácida, abalo sísmico, cartas de convívio e ambientação das personagens no contexto do jogo. Essas cartas são organizadas em um baralho de cartas e entregue a todos os grupos formados pelos alunos. O objetivo também é de que os alunos tenham contato com esse formato das cartas e as opções de estética do material produzido; já que o objetivo narrativo do jogo é de que as cartas possuam texto e imagens que correspondem à narrativa do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”.

Figura 5: Imagens das cartas do jogo de tabuleiro entregue aos estudantes



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

### Avaliação da participação dos estudantes

No segundo encontro da sequência didática, a participação dos estudantes evidencia um movimento de continuidade e aprofundamento em relação ao trabalho iniciado no encontro anterior. A retomada do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho” e o questionamento sobre seus aspectos narrativos favoreceram a reativação dos conhecimentos apropriados anteriormente, permitindo aos alunos reconhecer elementos centrais da narrativa, como personagens, espaço e conflitos, agora mobilizados em uma nova situação didática.

A apresentação da proposta do jogo de tabuleiro baseada no conto suscitou interesse dos estudantes, sobretudo pela articulação entre dois sistemas simbólicos distintos — o literário e o lúdico — que compartilham estruturas narrativas

---

semelhantes. Ao estabelecer paralelos entre o jogo de tabuleiro e a narração, os estudantes foram convidados a perceber que ambos operam por meio de regras, objetivos, personagens e conflitos, o que contribuiu para ampliar a compreensão do jogo como um artefato cultural dotado de intencionalidade narrativa.

A explicitação da mecânica do jogo, realizada por meio do quadro branco e do card informativo entregue aos estudantes, favoreceu a compreensão coletiva das regras e dos objetivos propostos. A utilização de diferentes suportes — explicação oral, registro escrito e material impresso — contribuiu para a organização da atividade e para a participação dos alunos, que passaram a ter maior clareza sobre o funcionamento do jogo e sobre o papel que desempenhariam durante as partidas.

Esse momento indica uma participação orientada, na qual os estudantes acompanham a apresentação, fazem relações com a narrativa do conto e demonstram atenção às regras e ao cenário apresentado.

A exposição das cartas do jogo, especialmente aquelas relacionadas aos acontecimentos ambientais de escala planetária, como tempestade ácida e abalo sísmico, possibilitou aos estudantes o contato com situações de conflito que extrapolam a ação individual das personagens e afetam coletivamente o grupo. A distribuição dessas cartas a todos os alunos reforça a dimensão coletiva da experiência lúdica e favorece a compreensão de que os impactos ambientais atingem de forma ampla os sujeitos inseridos em determinado contexto, aspecto que contribui para a apropriação de conhecimentos científicos relacionados à temática ambiental.

As cartas de convívio e ambientação, por sua vez, ampliam as possibilidades de imersão no universo ficcional do jogo, permitindo que os estudantes reconheçam a relação entre texto, imagem e narrativa. A observação da estética do material e do formato das cartas também se configura como um elemento de participação, na medida em que os alunos passam a compreender o jogo não apenas como entretenimento, mas como uma produção cultural que articula linguagem verbal e visual para narrar acontecimentos e formar conceitos.

De modo geral, a participação dos estudantes neste encontro caracteriza-se pelo envolvimento progressivo com a proposta lúdico-narrativa, pela atenção às explicações sobre a mecânica do jogo e pela capacidade de estabelecer relações entre o conto literário e o jogo de tabuleiro. Esses elementos indicam que o segundo encontro contribuiu para consolidar a inserção dos alunos na atividade pedagógica,

---

criando condições para que, nos encontros seguintes, o jogo funcione efetivamente como instrumento mediador da aprendizagem e da reflexão sobre os conflitos ambientais apresentados na narrativa.

### **Encontro 3**

#### **Descrição da atividade desenvolvida**

No terceiro encontro a proposta era de “comparar” a realidade com a ficção. Discutimos sobre as condições do bairro Primeiro Centenário e dos bairros ao entorno da escola. Questionei os alunos sobre as condições estruturais da comunidade, como situação das ruas, arborização e os lixos jogados em bueiros, calçadas e alguns terrenos vazios. Os estudantes destacaram que a comunidade é bem cuidada, mas há alguns pontos específicos que possuem lixos jogados; principalmente próximo da área que possui um pequeno riacho, e que é mal cuidada.

Mostrei aos alunos algumas fotos que tirei do entorno da escola. Usei a projeção da televisão que há na sala de aula; o que facilita muito quando os trabalhos envolvem projeção de áudio e vídeo, já que também temos acesso a computadores. As imagens apresentadas na Figura 6 são da escola e a visão da rua da frente da escola, situada em um lugar que possibilita uma visão bastante ampla de uma das direções do bairro.

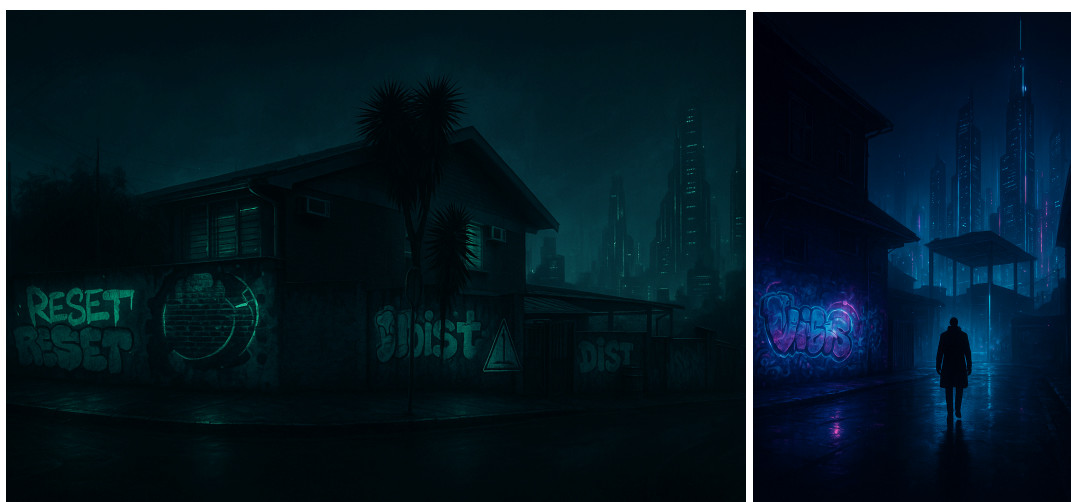
**Figura 6 : Fotos do entorno da escola**



Fonte: Acervo do Autor (2025)

Depois de apresentar as imagens tiradas com o uso do celular por mim, apresentei aos alunos as versões “futuristas” geradas pela inteligência artificial. Solicitei ao ChatGPT que convertesse as imagens em estilo futurista *noir*, para demonstrar aos alunos o estilo “Cyberpunk” do filme Blade Runner, mas com imagens reais do nosso cotidiano. Abaixo, as imagens da Figura 7 correspondem às versões geradas pelo ChatGPT.

**Figura 7: Imagens estilo futurista noir geradas pelo ChatGPT**



Fonte: Geradas pelo ChatGPT(2025)

Os alunos ficaram impressionados. Inclusive os alunos especiais (na turma há três alunos incluídos) manifestaram “espanto” com as imagens do futuro do entorno da escola, já que não haviam ainda utilizado a IA para esse fim: converter imagens de lugares reais em imagens futuristas.

Depois, a proposta foi de que saíssemos na quadra em volta da escola para que os alunos (então eles) tirassem algumas fotografias daquilo que lhes chamasse atenção no entorno da escola. Não fomos longe, as fotos da Figura 8 apresentam as ruas que estão próximas à escola.

**Figura 8: Fotografias tiradas com telefone celular do entorno da escola**



Fonte: Acervo do Autor (2025)

Depois retornamos à escola. Assim, os alunos organizaram-se em grupos e cada grupo recebeu computadores para converter as imagens feitas por eles com telefone celular em imagens “futuristas”. Os alunos enviaram as fotos pela plataforma Google Drive - que eles possuem no celular. Abaixo, as imagens da Figura 9, são apenas dois dos exemplos de imagens que os alunos recriaram por meio da inteligência artificial (ChatGPT).

**Figura 9: Conversão realizada pelo ChatGPT das fotografias do entorno da escola**



Fonte: Gerado pelo ChatGPT(2025)

As imagens da Figura 10, também geradas a partir da mesma proposta das fotografias tiradas pelos alunos do entorno da escola, receberam comandos diferentes das imagens anteriores: o grupo que gerou a segunda imagem da Figura 10 demonstrou interesse na narrativa de ficção científica “apocalíptica” e com zumbis, e o grupo que gerou a primeira imagem solicitou a IA a geração de uma imagem futurista com cores mais vivas e designs estruturais “mais arredondados”. O objetivo de apresentar essas imagens é demonstrar que os alunos tiveram liberdade para explorar outras formas de futuro nas imagens.

**Figura 10: Imagens futurista geradas pelo ChatGPT a partir de fotografias**



Fonte: Geradas pelo ChatGPT(2025)

Em seguida, o mesmo endereço do Drive foi acessado no computador para o trabalho com as imagens. As imagens foram geradas pelos grupos, e os alunos tiveram a oportunidade de circular entre os demais grupos para conhecer e observar também as produções dos colegas.

Encerrada a etapa de conversão das imagens pela IA (ChatGPT) passamos para o momento seguinte da aula. Nessa atividade realizada por cada um dos grupos, a proposta foi a produção de um conto de ficção científica - conforme Figura 11; uma narrativa coletiva produzida colaborativamente pelos integrantes dos grupos. A questão base permaneceu: Como será nosso futuro? Também tendo como indicativo de espaço e ambiente do conto as imagens que os alunos converteram a partir do ChatGPT.

---

### Figura 11: Texto gerado por IA

---

#### João e o Último Coqueiro

No ano de 2087, o mundo havia se transformado de forma abrupta. Tudo era futurista, automatizado, coberto por neon e aço. Nesse cenário, vivia João, um idoso de 72 anos — uma das últimas testemunhas do tempo antigo.

João era um homem apaixonado pela natureza. Quando jovem, foi um grande explorador da vida selvagem, e carregava consigo memórias vividas de florestas verdes, rios limpos e o som dos pássaros. Movido por essa nostalgia e pelo desejo de reencontrar algo puro, ele decidiu embarcar em sua última jornada: encontrar o último coqueiro natural da Terra.

Sabendo que seus dias estavam contados, João atravessou paisagens de tecnologia extrema — florestas mecânicas, rios cobertos por petróleo espesso e cidades onde o céu era substituído por hologramas.

Após muito caminhar, ele chegou à lendária Praia do Prata, um lugar onde os grãos de areia brilhavam como metal polido. E ali, no centro daquela paisagem surreal, erguia-se majestoso um coqueiro natural — alto, resistente, e milagrosamente vivo.

Ao se aproximar, João respirou profundamente. Pela primeira vez em décadas, sentiu o ar puro, livre de filtros ou toxinas. Em silêncio, colheu algumas sementes daquele coqueiro e, com o coração cheio de esperança, partiu para espalhá-las pela Terra.

E assim, João — o último dos exploradores — plantou não só sementes de uma árvore, mas a promessa de um novo começo para a natureza no planeta.



Fonte: Gerado pelo ChatGPT(2025)

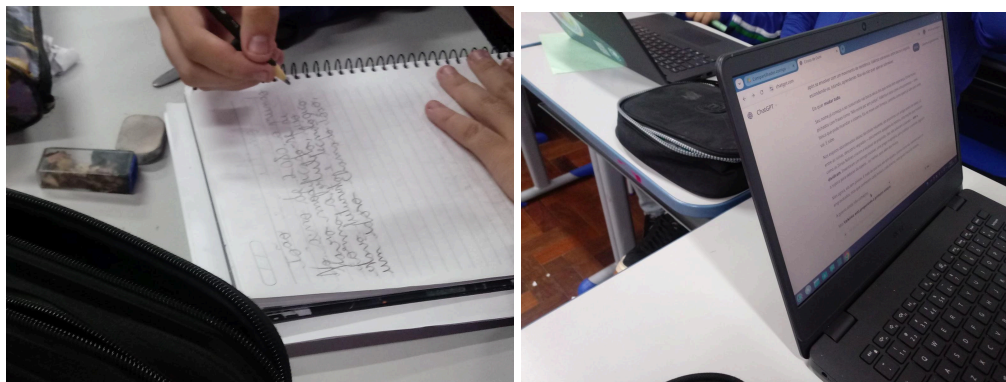
Os grupos discutiram as relações dos contos gerados com outras histórias similares e de ficção científica que eles conheciam. As comparações também acontecem em relação a acontecimentos da realidade, como má administração de recursos naturais e os maus cuidados com a natureza.

Cada grupo gerou seu conto. Os alunos não ficaram limitados a apenas solicitar que a IA gerasse uma narrativa, eles fizeram alterações, mudaram conceitos, adaptaram informações que surgiram a partir da IA. Os comandos para geração das narrativas variaram bastante. Não foi apenas “gere um conto futurista”, ou “gere um conto com problemas ambientais que se passa no futuro”. Inclusive, mesmo comandos simples assim adicionaram as imagens aos comandos da IA: “gere um conto que se passa no futuro tendo como base as imagens”; as imagens que os alunos converteram, conforme os exemplos das Figuras 9 e 10.

---

Destaco também, abaixo, algumas imagens das produções dos alunos nos grupos. A Figura 12 apresenta fotos que evidenciam o trabalho realizado pelos grupos.

**Figura 12: Estudantes realizando atividades propostas**



Fonte: Acervo do Autor(2025)

Encerramos esse terceiro encontro dialogando com os alunos sobre nosso futuro. Os estudantes destacaram que, mesmo que a tecnologia esteja evoluindo e tomando conta das relações, o futuro será com escassez de alguns materiais essenciais para a vida humana e a natureza será muito afetada por essas novas relações estabelecidas pela natureza. Os alunos destacaram, ainda, a influência da IA em nossas vidas. Mas em nenhum momento os alunos apontaram somente negatividade, apenas apresentaram os tópicos sem que houvesse aprofundamento em relação ao uso da IA em nossas vidas.

### **Avaliação da participação dos estudantes**

No terceiro encontro da sequência didática, a participação dos estudantes assume um caráter ainda mais ativo, investigativo e autoral, na medida em que a proposta desloca o foco da recepção e análise de narrativas ficcionais para a comparação crítica entre realidade e ficção, tomando como referência o espaço vivido pelos próprios alunos. A discussão inicial sobre as condições estruturais do bairro Primeiro Centenário e das áreas do entorno da escola evidencia o engajamento dos estudantes na observação e na problematização do espaço social em que estão inseridos.

---

Ao serem questionados sobre aspectos como arborização, conservação das ruas e descarte de lixo, os estudantes demonstraram capacidade de análise contextualizada, reconhecendo tanto os pontos positivos da comunidade quanto às fragilidades existentes, especialmente no que se refere às áreas próximas ao riacho. Esse movimento indica uma leitura menos idealizada do espaço urbano e revela um avanço na percepção crítica das relações entre ação humana, organização do território e impactos ambientais.

A apresentação das imagens reais do entorno da escola, projetadas em sala de aula, favoreceu a participação dos estudantes ao articular o cotidiano conhecido com o debate proposto. As imagens funcionam como mediadoras simbólicas que potencializaram a observação, a comparação e a verbalização de percepções, tornando o diálogo mais concreto. Nesse momento, os alunos passam a relacionar diretamente a discussão teórica com situações reais, ampliando o sentido da atividade.

A conversão das imagens em versões futuristas por meio da inteligência artificial gerou forte impacto nos estudantes, evidenciado pelas reações de surpresa e espanto, inclusive por parte dos alunos incluídos na turma. Esse dado é importante, pois aponta para uma participação sensível e inclusiva, na qual todos os estudantes demonstram envolvimento diante da proposta, independentemente de suas especificidades. O uso da IA como ferramenta de transformação visual do espaço vivido favoreceu a compreensão da ficção científica como uma extrapolação crítica da realidade, e não como algo totalmente dissociado do cotidiano.

A saída ao entorno da escola para registro fotográfico ampliou ainda mais o protagonismo dos estudantes, que passaram a atuar como observadores ativos do espaço urbano. A escolha dos enquadramentos e dos elementos que chamaram a atenção dos grupos indica um processo de seleção intencional, no qual cada grupo atribuiu sentidos próprios ao ambiente observado. A posterior organização em grupos e o uso dos computadores para a conversão das imagens reforçam a dimensão colaborativa da atividade, marcada pela troca de saberes técnicos, pelo compartilhamento de descobertas e pela circulação entre os grupos para observação das produções alheias.

A diversidade de resultados obtidos nas imagens geradas pela IA — desde cenários futuristas de inspiração cyberpunk até narrativas apocalípticas ou visões de futuro mais coloridas e arquitetonicamente distintas — evidencia que os estudantes

---

exerceram liberdade criativa e autonomia intelectual. A variação dos comandos utilizados demonstra que os alunos compreenderam a ferramenta não como um mecanismo automático de geração de respostas, mas como um recurso passível de experimentação, ajuste e intencionalidade narrativa.

Esse protagonismo se intensifica na etapa de produção dos contos de ficção científica. A escrita coletiva, orientada pela questão “Como será nosso futuro?”, favoreceu a negociação de ideias, a articulação entre imagens e linguagem verbal e a construção conjunta de narrativas. O fato de os estudantes não se limitarem à aceitação dos textos gerados pela IA, realizando alterações, adaptações e reformulações, indica um nível elevado de participação cognitiva, no qual a tecnologia atua como instrumento de apoio, e não como substituto do processo criativo.

As discussões estabelecidas pelos grupos, tanto em relação a outras obras de ficção científica quanto a problemas reais, como a má administração dos recursos naturais, revelam a capacidade dos estudantes de estabelecer relações intertextuais e interdiscursivas, articulando ficção, realidade e crítica socioambiental. No diálogo final da aula, ao refletirem sobre o futuro, os alunos destacaram aspectos como o avanço tecnológico, a escassez de recursos naturais e as transformações nas relações humanas, demonstrando uma visão prospectiva que dialoga diretamente com os objetivos da sequência didática.

Embora os estudantes não tenham apresentado, nesse momento, uma problematização crítica aprofundada sobre o uso da inteligência artificial, a participação demonstrada ao longo do encontro indica que a atividade possibilitou a ampliação do repertório conceitual, imaginativo e discursivo dos alunos. Assim, o terceiro encontro caracteriza-se por uma participação marcada pelo envolvimento afetivo, pela colaboração, pela criatividade e pela reflexão inicial sobre as implicações ambientais e sociais do futuro, consolidando o papel da ficção científica como instrumento mediador para a apropriação de conhecimentos científicos.

## Encontro 4

### Descrição da atividade desenvolvida

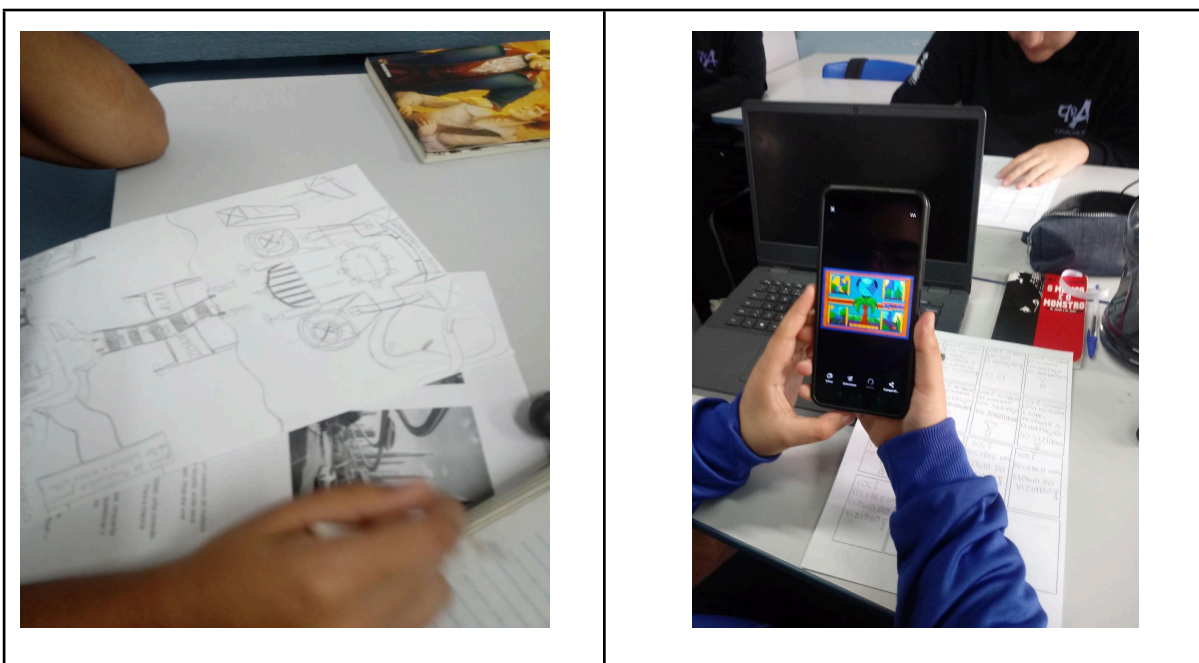
No quarto encontro, retomamos a discussão sobre contos e jogos, buscando aprofundar com os alunos a noção de mecânicas de jogos de tabuleiro e discutir a relação entre esses jogos e as questões ambientais que nos afetam na “realidade”.

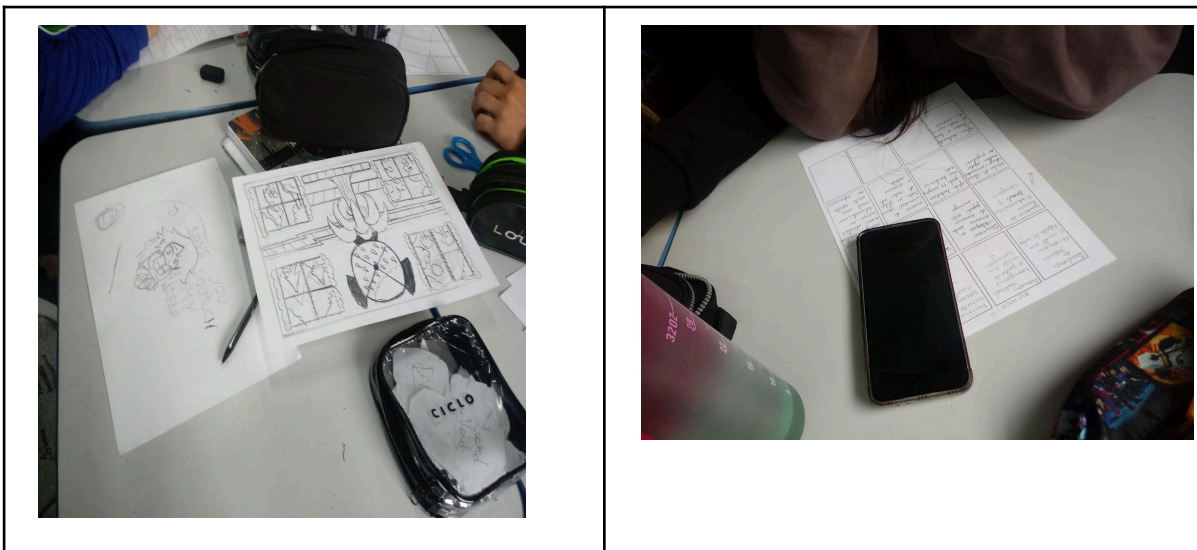
A aula foi dedicada ao término da produção de alguns dos contos que ainda não haviam sido finalizados e conversão das imagens do entorno da escola em imagens “futuristas”. Iniciamos também com o projeto de elaboração do tabuleiro dos jogos, a partir dos contos produzidos.

Os alunos iniciaram, então, o planejamento de um jogo com base nos contos de ficção científica produzido no último encontro da sequência. De posse das imagens e da história, os grupos planejaram os elementos que compõem o jogo: cartas, objetivo, tabuleiro, mecânica e personagens.

A Figura 13 traz registros do processo de elaboração dos tabuleiros e das cartas durante este encontro.

**Figura 13: Fotos do processo de elaboração dos jogos de tabuleiro**

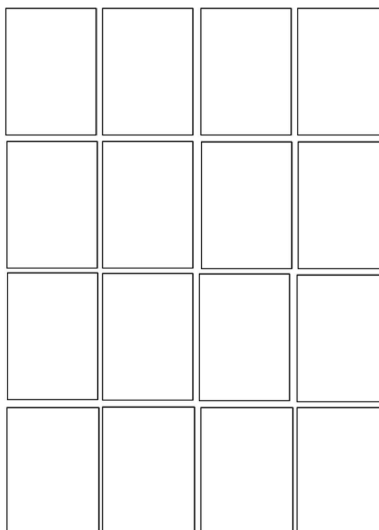




Fonte: Acervo do Autor(2025)

Os grupos planejaram seus tabuleiros e as cartas correspondentes às orientações da jogabilidade e mecânica do jogo. Para o esboço inicial das cartas, disponibilizei a cada grupo 4 “matrizes” impressas em papel sulfite para planejamento das cartas, conforme Figura 14.

**Figura 14: Molde das cartas**

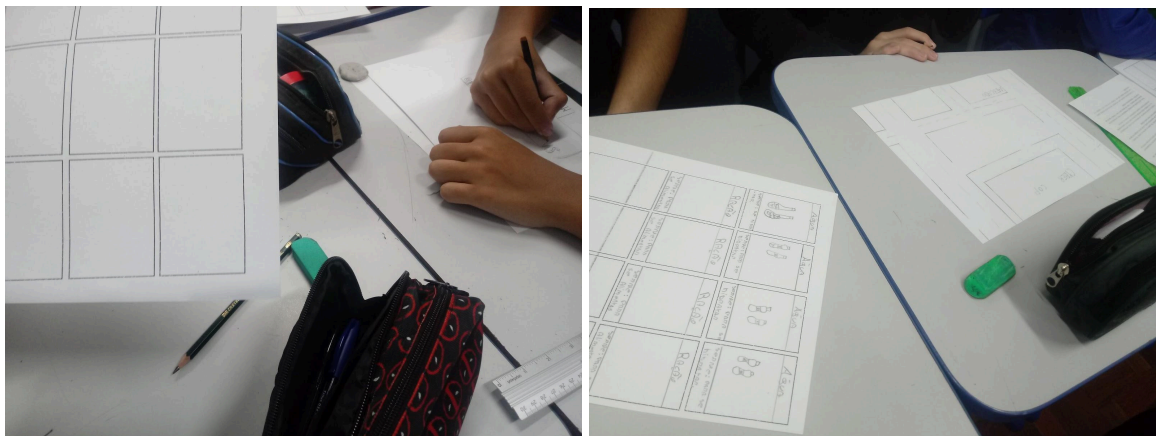


Fonte: Elaborado pelo Autor(2025)

As fotos da Figura 15 demonstram a confecção das cartas por parte dos alunos. A proposta é de que o grupo dividisse os trabalhos de produção, já que cada grupo podia ter até quatro alunos. A maioria dos grupos dividiu as tarefas: alguns

alunos trabalhavam com a releitura do conto e marcação das ideias centrais da história para conversão das cartas e outros participantes trabalharam com os desenhos e transcrição dos textos no esboço das cartas.

**Figura 15: Registros da atividade de confecção das cartas**



Fonte: Acervo do Autor(2025)

### **Avaliação da participação dos estudantes**

No quarto encontro da sequência didática, a participação dos estudantes caracteriza-se pelo aprofundamento do engajamento cognitivo e colaborativo, especialmente no que diz respeito à articulação entre narrativa literária, jogo de tabuleiro e problematização das questões ambientais. Ao retomar a discussão sobre contos e jogos, a aula consolidou aprendizagens dos encontros anteriores e deslocou os alunos para uma postura mais projetual, voltada ao planejamento e à organização de um produto coletivo.

O momento inicial, dedicado à finalização de contos e à conversão de imagens em versões futuristas, evidenciou a continuidade do envolvimento dos estudantes com as propostas anteriores. A persistência em concluir narrativas e aperfeiçoar imagens indica comprometimento com o processo, bem como a compreensão de que as produções realizadas não eram atividades isoladas, mas etapas interdependentes de uma sequência didática mais ampla.

A projeção do modelo de tabuleiro e a apresentação visual de como os jogos seriam organizados funcionaram como importante elemento mediador da participação. Ao visualizar concretamente o objetivo final da atividade, os estudantes puderam compreender melhor a relação entre o texto narrativo e estrutura do jogo, o

---

que favoreceu o planejamento coletivo. Nesse sentido, observa-se que os alunos passaram a mobilizar conceitos como objetivo, mecânica, personagens e conflitos de maneira integrada, demonstrando avanço na compreensão das semelhanças estruturais entre narrativas literárias e jogos.

Durante o planejamento dos jogos, os grupos demonstraram participação ativa ao definir os elementos constitutivos da jogabilidade. A elaboração de cartas, tabuleiro, personagens e objetivos do jogo exigiu dos estudantes a capacidade de selecionar informações relevantes dos contos, reinterpretar conflitos narrativos e transformá-los em regras e ações lúdicas. Esse processo revela um nível espontâneo de abstração e transposição de linguagem, no qual a narrativa literária é convertida em sistema de jogo.

O uso das matrizes impressas para o planejamento das cartas contribuiu para a organização das ideias e para a participação equilibrada dos integrantes dos grupos. A divisão de tarefas observada — com alguns alunos dedicando-se à releitura dos contos e identificação das ideias centrais, enquanto outros se concentravam na elaboração visual e na escrita das cartas — indica o desenvolvimento de práticas colaborativas e a valorização das diferentes habilidades dos estudantes. Essa organização espontânea do trabalho coletivo sugere uma participação marcada pela cooperação e pelo senso de responsabilidade compartilhada.

As imagens do processo de confecção dos tabuleiros e das cartas evidenciam que os estudantes estiveram envolvidos não apenas em atividades intelectuais, mas também em ações manuais e criativas. O ato de desenhar, escrever e estruturar visualmente os componentes do jogo reforça a dimensão lúdica e maker da proposta, ampliando o engajamento dos alunos e favorecendo a aprendizagem por meio do fazer.

Além disso, ao planejar jogos que dialogam com questões ambientais presentes tanto nos contos quanto na realidade discutida nos encontros anteriores, os estudantes demonstraram capacidade de articulação temática, conectando ficção científica, problemas ambientais e práticas lúdicas. Essa integração reforça a participação crítica dos alunos, que passam a compreender o jogo não apenas como entretenimento, mas como uma linguagem capaz de expressar conflitos sociais e ambientais.

---

Assim, o quarto encontro evidencia uma participação dos estudantes caracterizada pela autonomia progressiva, pela colaboração efetiva e pela consolidação dos conhecimentos trabalhados ao longo da sequência didática. Os alunos assumem um papel ativo na construção do jogo, mobilizando leitura, interpretação, criatividade, planejamento e trabalho coletivo, o que sinaliza o fortalecimento de competências cognitivas e sociais alinhadas aos objetivos formativos da pesquisa.

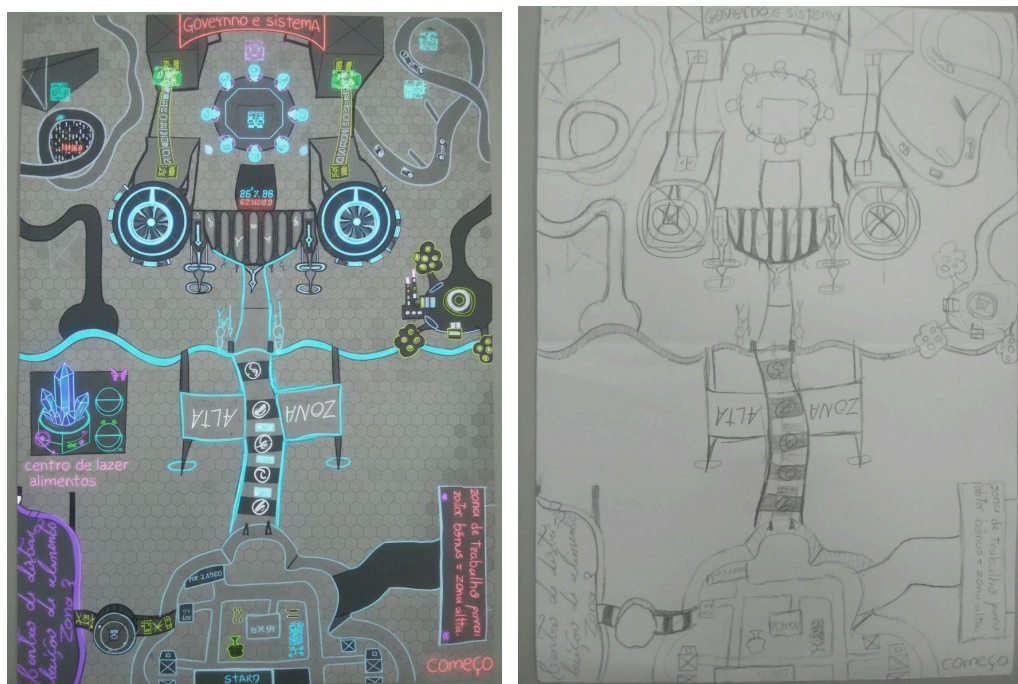
## **Encontro 5**

### **Descrição da atividade desenvolvida**

Este encontro foi dedicado à prática da sequência didática, mais especificamente ao esboço dos desenhos do tabuleiro e das cartas. Os alunos concentraram seus esforços na transposição das ideias da narrativa do conto para o cenário do jogo, criando representações visuais que dialogassem com os enredos trabalhados em sala de aula. Essa etapa envolveu não apenas a parte da estética, mas também escolhas ligadas à mecânica e ao desenvolvimento da jogabilidade, buscando coerência entre a história e as ações possíveis no jogo.

Durante a produção, os estudantes trabalharam coletivamente na definição dos elementos gráficos, cores e símbolos a serem utilizados, garantindo que o tabuleiro não fosse apenas visualmente atraente, mas também funcional. Assim como a imagem da Figura 16, um tabuleiro produzido por um dos grupos, que priorizou estética e formas alternativas, descentralizada dos padrões do tabuleiro apresentado na segunda aula às turmas. Também, as cartas receberam atenção especial: além dos desenhos, houve o cuidado em elaborar textos que trouxessem instruções claras e ao mesmo tempo criativas, reforçando a ligação entre a experiência literária e a prática lúdica.

Figura 16: Modelos de tabuleiros



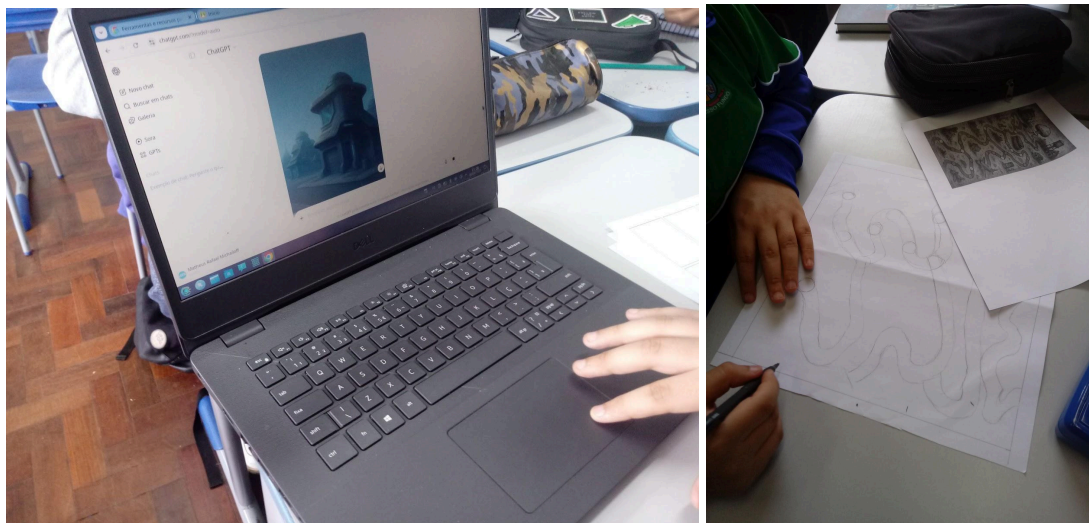
Fonte: Acervo do Autor (2025)

Os alunos se empenharam em transpor para o cenário do tabuleiro as ideias presentes nas narrativas trabalhadas em sala de aula, buscando integrar a estética à mecânica e ao desenvolvimento da jogabilidade.

A produção envolveu tanto a definição dos elementos gráficos — cores, símbolos e formas — quanto a elaboração dos textos das cartas, que precisavam ser claros e criativos para orientar a dinâmica do jogo. Nesse processo, os estudantes articularam leitura, escrita e artes, garantindo que cada detalhe contribuísse para a coerência entre a narrativa e a experiência lúdica.

O trabalho foi marcado pela interação: os grupos se dividiram em tarefas, compartilharam sugestões, debateram caminhos e elaboram coletivamente os resultados. A Figura 17 destaca que o uso dos Notebooks nesse processo de produção dos tabuleiros foi muito colaborativo, já que contribuiu no sentido artístico. Ao final, então, o avanço foi perceptível não apenas no aspecto prático do projeto, mas também no fortalecimento da cooperação e do aprendizado conjunto.

**Figura 17: Estudantes desenvolvendo as atividades**



Fonte: Acervo do Autor(2025)

### **Avaliação da participação dos estudantes**

O quinto encontro da sequência didática caracteriza-se por uma participação discente fortemente marcada pelo engajamento prático, criativo e colaborativo, evidenciando a consolidação do projeto iniciado nos encontros anteriores. Dedicado à finalização dos tabuleiros e das cartas, esse momento exigiu dos estudantes a capacidade de transpor concepções narrativas abstratas para representações concretas, visuais e funcionais, próprias da linguagem dos jogos de tabuleiro.

A participação dos alunos manifesta-se, inicialmente, no esforço coletivo de transformar as ideias oriundas dos contos de ficção científica em elementos jogáveis. Ao elaborar cenários, símbolos, cores e desenhos, os estudantes demonstraram compreensão da necessidade de coerência entre a narrativa literária e a dinâmica do jogo, articulando aspectos estéticos e funcionais. Esse movimento revela não apenas envolvimento manual, mas também operações cognitivas complexas, como seleção, organização e síntese de informações narrativas.

Durante o processo de produção, observa-se uma participação ativa na definição dos elementos gráficos e textuais. A atenção dedicada à elaboração das cartas, tanto no que se refere aos desenhos quanto à clareza e criatividade dos textos, indica que os estudantes compreenderam o papel das cartas como mediadoras da jogabilidade e da narrativa. Ao escrever instruções e eventos vinculados à história, os alunos mobilizaram leitura, escrita e imaginação de forma integrada, reforçando a relação entre a linguagem literária e a linguagem lúdica.

---

A divisão de tarefas — desenho, escrita, organização do tabuleiro e revisão das cartas — evidencia práticas colaborativas consolidadas, nas quais os estudantes dialogam, negociam ideias e tomam decisões conjuntas. Essa dinâmica reforça o caráter social da aprendizagem, mostrando que a participação ocorreu de forma coletiva e interdependente.

Ao final do encontro, os resultados alcançados demonstram não apenas o avanço na dimensão prática da sequência didática, mas também o fortalecimento do processo de aquisição coletiva do conhecimento. A participação dos estudantes revela-se significativa por integrar diferentes áreas — leitura, escrita, artes e cooperação — em uma atividade orientada por objetivos claros. Assim, este encontro consolida a transição dos alunos para um papel mais ativo e autoral, no qual eles assumem responsabilidade pela materialização do jogo e pelo sentido formativo do trabalho desenvolvido.

## **Encontro 6**

### **Descrição da atividade desenvolvida**

Os alunos realizaram atividades na sala de recursos da escola, envolvendo a produção e pintura de tabuleiros. Na sala de recursos, os alunos tiveram acesso a papel, tesouras, tintas, régua, lápis e adesivos. Esses materiais foram suficientes para essa atividade. Lembramos que os tabuleiros foram feitos em MDF pela máquina de corte que há na sala de recursos da escola. A máquina fez o “trabalho bruto” de destacar as linhas no MDF. Os detalhes, pintura e estilização foram feitos pelos estudantes, assim como representado na Figura 18, onde a interação e a atenção aos detalhes foi marca dessa atividade.

Durante o processo, também foi feita a pintura das peças, que trouxe um aspecto mais personalizado ao material. Apesar das limitações de se produzir tabuleiros maiores, já que não havia grande quantidade de MDF, assim como não conseguimos produzir imagens adesivas para colar no tabuleiro, ainda assim o resultado foi aprovado pelos grupos, que demonstraram grande empenho e participação. Houve intensa interação entre os estudantes, que trabalharam de forma colaborativa, compartilhando ideias e contribuindo ativamente para o desenvolvimento da atividade.

**Figura 18: Estudantes elaborando os jogos de tabuleiro**

Fonte: Acervo do Autor (2025)

### **Avaliação da participação dos estudantes**

O encontro realizado na sala de recursos evidenciou uma participação discente marcada pelo engajamento prático, colaboração intensa e senso de pertencimento ao projeto, mesmo diante de limitações materiais que restringiram algumas possibilidades criativas. A utilização de um espaço diferenciado da sala de aula tradicional contribuiu para ampliar o envolvimento dos estudantes, que demonstraram entusiasmo ao produzir e pintar os tabuleiros e ao estilizar as peças do jogo.

A participação dos alunos manifestou-se, sobretudo, na dedicação à materialização dos jogos concebidos nos encontros anteriores. A pintura dos tabuleiros e a estilização das peças exigiram atenção, coordenação motora, planejamento visual e tomada de decisões coletivas, evidenciando que os estudantes estavam comprometidos não apenas com o acabamento estético, mas também com a funcionalidade do jogo. Mesmo com recursos limitados, os alunos buscaram soluções criativas para personalizar o material dentro das possibilidades existentes, o que demonstra capacidade de adaptação e envolvimento com a proposta.

Durante todo o processo, observou-se intensa interação entre os estudantes, que trabalharam de forma colaborativa, compartilhando materiais, ideias e

---

estratégias para melhorar o resultado final. A organização em grupos favoreceu a divisão de tarefas e o apoio mútuo, fortalecendo práticas de cooperação e corresponsabilidade. Esse tipo de participação indica que os alunos já haviam internalizado a lógica coletiva do projeto, compreendendo que o sucesso da atividade dependia do esforço conjunto.

Ao final do encontro, torna-se evidente que a participação dos estudantes contribuiu para consolidar o caráter coletivo e criativo da sequência didática. A experiência reforçou aprendizagens que extrapolam o conteúdo disciplinar, como cooperação, persistência e resolução de problemas, além de fortalecer o vínculo dos alunos com o projeto. Assim, este encontro representa um momento de engajamento e autoria, no qual os estudantes assumiram papel ativo na concretização do produto final da sequência didática.

## **Encontro 7**

### **Descrição da atividade desenvolvida**

Neste 7º encontro, os alunos deram continuidade às atividades no Laboratório Maker da escola, aprofundando o processo de produção do jogo. Os encontros 6 e 7 (abrangendo um total de 4 períodos de aula) são necessários para concluir essa etapa prática. Em algumas circunstâncias, provavelmente, será necessário mais do que essa quantidade de períodos, pois além da pintura esse encontro foi marcado pela preocupação com a estilização dos tabuleiros. Os estudantes também se dedicaram à finalização de etapas importantes de confecção do jogo de tabuleiro: as cartas do jogo foram plastificadas, cuidadosamente recortadas e organizadas, garantindo maior durabilidade e qualidade ao material.

Paralelamente, houve o fechamento da confecção dos tabuleiros, que ganharam forma definitiva após o trabalho colaborativo dos grupos. Essa etapa foi marcada pela atenção aos detalhes e pela busca de soluções criativas, mesmo diante das limitações de recursos. A participação dos alunos foi intensa, com troca de ideias, divisão de tarefas e entusiasmo na conclusão do projeto.

O encontro consolidou não apenas o avanço na construção do material, mas também a importância do trabalho coletivo, da persistência e da valorização do processo criativo em cada etapa desenvolvida.

---

### **Avaliação da participação dos estudantes**

O sétimo encontro da sequência didática evidenciou uma participação discente marcada pela persistência, pelo envolvimento contínuo e pela consolidação do trabalho coletivo, dando prosseguimento às atividades iniciadas na sala de recursos da escola. Ao longo dos encontros 6 e 7, que totalizaram quatro períodos de aula, os estudantes demonstraram compreensão de que a conclusão da etapa prática do projeto demandava tempo, organização e esforço colaborativo, o que se refletiu em uma postura ativa e responsável diante das tarefas propostas.

A participação dos alunos manifestou-se de forma expressiva na finalização de etapas essenciais da confecção do jogo de tabuleiro. A plastificação, o recorte e a organização das cartas exigiram cuidado, atenção aos detalhes e coordenação entre os membros dos grupos, indicando comprometimento com a qualidade e a durabilidade do material produzido. Essas ações revelam que os estudantes compreenderam o jogo não apenas como atividade escolar pontual, mas como um produto coletivo que deveria estar funcional e esteticamente coerente para a etapa posterior de experimentação.

Paralelamente, o fechamento da confecção dos tabuleiros evidenciou a consolidação do planejamento realizado nos encontros anteriores. Os grupos demonstraram capacidade de revisar escolhas, ajustar elementos visuais e tomar decisões finais de forma compartilhada. Mesmo diante das limitações de recursos, os estudantes buscaram soluções criativas para concluir o material, o que indica autonomia, flexibilidade e engajamento com o processo criativo.

A dinâmica do encontro foi marcada por intensa troca de ideias e divisão de tarefas, reforçando práticas colaborativas já observadas ao longo da sequência didática. Os alunos assumiram diferentes funções dentro dos grupos, apoiaram-se mutuamente e demonstraram entusiasmo ao perceberem o avanço concreto do projeto. Essa participação ativa evidencia o fortalecimento de atitudes como cooperação, responsabilidade coletiva e persistência, fundamentais para o desenvolvimento de projetos de maior complexidade.

De modo geral, o sétimo encontro consolidou não apenas o avanço material da produção do jogo, mas também aprendizagens relacionadas ao valor do trabalho coletivo e à compreensão do processo criativo como percurso gradual, que envolve planejamento, execução, revisão e finalização. A participação dos estudantes, nesse sentido, revela maturidade em relação às exigências da proposta e confirma o

---

engajamento contínuo ao longo da sequência didática, reforçando o caráter formativo e colaborativo da experiência.

## **Encontro 8**

### **Descrição da atividade desenvolvida**

Este último encontro da sequência didática foi marcado pela integração dos estudantes na atividade prática: experimentar os jogos de tabuleiro produzidos. Os estudantes já estavam “aflitos” (positivamente) para experimentar os resultados da sequência didática. Alguns dos encontros não aconteceram. Atividades escolares, como reuniões e avaliações externas, interromperam alguns dos encontros. Mas isso não comprometeu a sequência didática das atividades propostas. Em uma das datas, houve uma paralisação nossa, dos professores, que reivindicamos por melhores condições de trabalho. E, em outro momento, houve reunião na escola. Esse adiamento gerou ainda mais “ansiedade” nos alunos. Sendo assim, iniciamos a atividade destacando o percurso da sequência didática. Esse era o último encontro da sequência didática. Então, o objetivo era também realizar uma avaliação de todas as etapas da sequência e dos passos realizados junto aos estudantes; bem como dos tópicos essenciais do referencial teórico.

Nesse dia de avaliação dos resultados e das práticas pedagógicas planejadas, recebemos a visita da minha orientadora, Professora Doutora Anubis. Os alunos estavam já organizados em grupos com os jogos quando a Professora chegou. A professora Anubis organizou algumas questões a serem feitas para os estudantes. As questões abordaram as impressões gerais dos alunos sobre todas as atividades realizadas. A professora questionou todos os grupos, inclusive perguntando aos alunos sobre a mecânica dos jogos e todos os elementos que constituíam o produto final do jogo (como proposta e objetivos do jogo). Todos os alunos apresentaram os jogos e relataram os momentos que marcaram as etapas da sequência.

Depois de questionar todos os grupos, a professora Anubis perguntou a todos sobre o que ficou de positivo aos estudantes, ao final de sequência os alunos compreenderam a importância de ações ambientais para minimizar ou até combater as mudanças climáticas? A questão em primeiro momento foi respondida pelos alunos timidamente, já que as ações práticas (externas ao contexto escolar,

---

principalmente) não são fáceis de serem resolvidas. A professora teve que realizar mais algumas questões para que os estudantes respondessem a essa desafiadora pergunta. Houve então apresentação dos grupos, os estudantes explanaram as preocupações com as mudanças climáticas e expuseram as necessidades de que ações pudessem ser realizadas; sem deixar claro o que pode concretamente ser feito.

### **Avaliação da participação dos estudantes**

O último encontro da sequência didática foi marcado por um elevado nível de envolvimento dos estudantes, evidenciado tanto pela expectativa positiva em relação à experimentação dos jogos de tabuleiro produzidos quanto pela disposição em refletir sobre todo o percurso formativo desenvolvido ao longo da proposta. A “aflição” manifestada pelos alunos, intensificada pelos adiamentos decorrentes de compromissos institucionais e da paralisação docente, revela o interesse genuíno pelo desfecho da sequência e pela vivência concreta do produto final construído coletivamente.

A participação dos estudantes mostrou-se especialmente interativa no momento de experimentação dos jogos. Organizados em grupos, os alunos demonstraram domínio das regras, da mecânica, dos objetivos e dos elementos narrativos de seus jogos, explicando com clareza o funcionamento e a proposta de cada tabuleiro. Essa postura indica não apenas engajamento, mas também apropriação efetiva do jogo como instrumento cultural, uma vez que os estudantes foram capazes de apresentar, justificar escolhas e rememorar as etapas de construção do material.

A presença da professora orientadora, Professora Doutora Anubis, conferiu ao encontro um caráter avaliativo ampliado, no qual os estudantes assumiram uma posição ativa diante do questionamento externo. Ao responderem às perguntas propostas, os alunos revisitaram o percurso da sequência didática, destacando momentos marcantes, dificuldades enfrentadas e aprendizagens construídas. Esse exercício de retomada favoreceu a verbalização de experiências, aspecto fundamental para a consolidação da aprendizagem, conforme a perspectiva histórico-cultural, que compreende a linguagem como eixo organizador da consciência.

---

No que se refere às questões relacionadas à consciência ambiental, observou-se uma participação inicialmente tímida por parte dos estudantes, especialmente quando provocados a refletir sobre ações concretas para enfrentar as mudanças climáticas. Essa hesitação não se configurou como ausência de compreensão, mas como indício da complexidade do tema e da dificuldade em transpor reflexões escolares para práticas sociais mais amplas. A necessidade de mediações adicionais por parte da professora visitante possibilitou que os alunos ampliassem suas respostas, expressando preocupações com os impactos das mudanças climáticas e reconhecendo a importância de ações ambientais, ainda que sem detalhar estratégias concretas.

A participação discente, nesse momento, revelou um aspecto central do processo formativo: a consciência ambiental emergiu de maneira gradual, reflexiva e problematizadora, e não como resposta imediata ou simplificada. Ao expressarem inquietações, dúvidas e limites, os estudantes demonstraram que o tema foi internalizado como questão social complexa, que exige reflexão contínua e articulação coletiva.

De modo geral, o último encontro consolidou a participação ativa dos estudantes ao longo de toda a sequência didática. A experimentação dos jogos, a apresentação dos produtos finais e a reflexão crítica sobre o percurso realizado evidenciaram o desenvolvimento de atitudes de autoria, responsabilidade coletiva e engajamento intelectual. Assim, a participação dos alunos neste encontro final confirmou o caráter formativo da proposta, ao integrar ação, linguagem, reflexão e consciência socioambiental em uma experiência educativa potencializadora.

---

## 9. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação da consciência ambiental foi a preocupação que norteou esse trabalho. Se ao iniciar as pesquisas e discussões no mestrado profissional, preocupamo-nos com as etapas da sequência, assim como com a aplicação da teoria Vigotskiana, ao final do percurso desse projeto a consciência foi o conceito mais abstrato a ser alcançado. Pelo menos, a definição dos limites a serem alcançados quando se propõe a desenvolver a percepção dos estudantes em relação a um problema tão grandioso: a manutenção do meio ambiente e a percepção do fim da vida na terra se continuarmos com o descaso ambiental.

Dessa forma, a aplicação do produto educacional junto ao público-alvo possibilita aos educadores identificar os conhecimentos internalizados pelos estudantes acerca das mudanças climáticas e da relação entre o ser humano e a natureza. A formação de uma consciência ambiental é fundamental no contexto de transformações tecnológicas e desinformação. Estar consciente de que as ações humanas interferem diretamente na qualidade de vida de todas as pessoas perpassa todos os conteúdos ministrados nas escolas.

Também, compreendemos que a sequência didática possibilita novas formas de interpretação do texto literário e oferece estímulos lúdicos de compreensão dos conflitos ambientais no texto narrativo, despertando nos estudantes hábitos de leitura. O uso de uma sequência didática para incentivar a leitura não é uma proposta totalmente inovadora. A escolha desta sequência didática como produto educacional justifica-se pela organização de atividades ordenadas a partir da diversidade dos alunos e das concepções teóricas adotadas pelos pesquisadores desta pesquisa. Também, a proposta da sequência didática viabiliza a interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos; o que estabelece novas possibilidades de aprendizagem.

Nas seções a seguir, são discutidos os resultados produzidos a partir da aplicação da sequência didática, sendo que a Seção 9.1 apresenta a análise dos dados à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, enquanto a Seção 9.2 dedica-se à discussão dos resultados em relação à questão de pesquisa formulada neste estudo. A análise fundamenta-se nos procedimentos descritos na Seção 5.4, assumindo os pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza interpretativa,

---

conforme Minayo (2014). Nesse sentido, os dados produzidos, oriundos das observações, das produções dos estudantes, das interações em grupo e dos registros em diário de bordo, são compreendidos como apreensões sociais simbólicas, cuja interpretação exige a articulação entre o empírico e o teórico. Os resultados, portanto, não são apresentados de forma meramente descritiva, mas discutidos em diálogo com os conceitos vigotskianos de mediação, linguagem, imaginação, funções psicológicas superiores e Zona de Desenvolvimento Iminente, evidenciando como a sequência didática contribuiu para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes.

### **9.1 Análise da sequência didática à luz da Teoria Histórico-cultural de Vigotski**

A análise dos resultados da sequência didática evidencia que cada um dos encontros desenvolvidos com os estudantes promoveu, em diferentes níveis, a apropriação de instrumentos culturais e a reorganização das funções psicológicas superiores, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. A sequência operou como um conjunto de atividades intencionalmente organizadas, nas quais a literatura, o jogo de tabuleiro, as imagens futuristas e as discussões coletivas funcionam como sistemas simbólicos que mediarão a atividade psíquica dos estudantes, possibilitando a emergência de novas formas de pensamento, linguagem e consciência ambiental.

Logo no primeiro encontro, a leitura do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho” e a discussão sobre o gênero narrativo ativaram processos centrais da formação conceitual, permitindo que os estudantes articulassem seus conceitos espontâneos sobre ficção científica a elementos formais da narrativa. Nesse processo, a linguagem assume função psicológica central, organizando a atividade mental dos alunos à medida que elaboravam explicações, definições e interpretações. Como afirma Vigotski (2001), é pela palavra que o pensamento e a linguagem se articulam, tornando consciente aquilo que, antes, se apresentava de forma difusa. A discussão coletiva, permeada por perguntas orientadoras, deu lugar ao plano interpsicológico, primeiro momento de toda função psicológica superior, preparando a internalização futura dos conceitos trabalhados.

---

A apresentação do trecho do filme *Blade Runner* ampliou a dimensão simbólica da atividade, aproximando a narrativa literária de outra forma de expressão estética e intensificando o papel da imaginação criadora. Para Vigotski (2018), a imaginação é uma função psicológica superior que se desenvolve a partir da combinação de elementos da experiência e da cultura. O encontro entre conto e cinema proporcionou aos estudantes a análise de mundos possíveis, permitindo-lhes comparar e identificar elementos distópicos, assim como refletir sobre questões ambientais em contextos futuros, reforçando a articulação entre imaginação e consciência.

No segundo encontro, a introdução ao jogo de tabuleiro e às suas mecânicas revelou-se um momento fundamental para o avanço na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Ao compreenderem regras, cartas e objetivos, os estudantes só o fizeram com apoio das explicações e da organização da atividade. Atividades como compreender sistemas de regras, antecipar desdobramentos e interpretar signos materiais do jogo pertencem ao campo do desenvolvimento possível. As cartas do jogo, ao representarem elementos como tempestade ácida, abalo sísmico ou acesso à comunicação, funcionam como signos culturais que organizam o raciocínio dos estudantes sobre impactos ambientais e condições de sobrevivência em ambientes extremos.

No terceiro encontro, a comparação entre ficção e realidade, apoiada na análise de fotografias do entorno da escola e suas versões futuristas geradas por IA, consolidou um salto qualitativo no processo de formação da consciência ambiental. Essa atividade exigiu dos estudantes a mobilização de operações mentais superiores, análise causal, abstração, generalização, ao mesmo tempo em que ativou a imaginação criadora. A fotografia, enquanto signo visual, possibilita reorganizações profundas na percepção, pois permite ao estudante “ver” relações antes não percebidas. A colaboração entre pares, quando tiraram fotos, criaram versões futuristas e discutiram impactos ambientais, exemplifica o princípio vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento emerge no plano interpsicológico antes de se consolidar internamente. A atividade também reforçou a passagem dos conceitos espontâneos (visão cotidiana do bairro, percepção imediata do lixo) para conceitos mais elaborados sobre urbanização, degradação ambiental e futuro possível.

---

O quarto encontro marcou o início da atividade criadora propriamente dita. Ao planejar cartas, mecânicas e tabuleiros de jogos baseados nos contos produzidos, os estudantes passaram da imitação, mecanismo essencial e intelectual, como afirma Vigotski (2001), para a criação. Aqui, a internalização tornou-se evidente: os estudantes não apenas entenderam a estrutura do conto e do jogo, mas foram capazes de transformá-los em elementos novos, reorganizados. Essa atividade exigiu planejamento consciente, tomada de decisões e elaboração de estratégias, todas funções psicológicas superiores que emergem a partir da apropriação cultural e da atividade colaborativa.

Nos encontros seguintes (5º, 6º e 7º), dedicados à confecção material dos jogos, observa-se a consolidação da atividade coletiva e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores relacionadas à atenção voluntária, persistência e autorregulação. A produção de cartas, tabuleiros e peças envolve operações simbólicas e práticas que não são naturais, mas aprendidas culturalmente. Esses encontros mostraram que os estudantes internalizaram não apenas o conteúdo narrativo e ambiental, mas também a lógica do jogo enquanto instrumento cultural. Além disso, a intensa colaboração entre colegas demonstra que a aprendizagem avançou pela via da cooperação, como destaca Vigotski ao afirmar que “o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência” (Vigotski, 2001, p. 328).

O oitavo encontro, marcado pela experimentação dos jogos produzidos, representou o momento de síntese do processo. Ao jogar, explicar regras, justificar escolhas e analisar estratégias, os estudantes demonstraram que haviam internalizado tanto elementos narrativos quanto ambientais, além das estruturas lógicas próprias do jogo. Esse encontro também foi marcado pela reflexão crítica sobre as mudanças climáticas e o futuro ambiental da humanidade. Ainda que as respostas iniciais fossem tímidas, como mostrado no relato, a argumentação emergiu gradualmente, evidenciando o processo de formação da consciência ambiental como movimento contínuo, não como aquisição imediata. Vigotski (2001) lembra que o pensamento só se torna plenamente consciente quando verbalizado, e foi exatamente na verbalização com a professora visitante que os estudantes tornaram explícitos os conhecimentos científicos elaborados ao longo da sequência.

Em conjunto, a análise dos encontros mostra que a sequência didática promoveu a apropriação de instrumentos culturais complexos (literatura, cinema,

---

jogos, imagens, IA), favoreceu a articulação entre conceitos espontâneos e científicos, ampliou a ZDI, fortaleceu a imaginação como função psicológica superior e reorganizou o pensamento dos estudantes através da linguagem. Esses elementos configuram, de forma coerente com Vigotski, um processo real de desenvolvimento psicológico e de emergência da consciência ambiental não como sensibilização, mas como apropriação cultural de conceitos ambientais. A sequência, portanto, produziu condições concretas para que os estudantes desenvolvessem novas formas de pensar, interpretar e agir sobre o mundo que os cerca.

## **9.2 Como o uso pedagógico de jogos de tabuleiro e de obras literárias, enquanto instrumentos mediadores, contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski?**

A análise da sequência didática permite afirmar que o uso pedagógico de jogos de tabuleiro e de obras literárias contribui para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes, quando interpretado à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski. A literatura e os jogos atuaram como instrumentos mediadores, no sentido rigoroso do termo dentro da obra vigotskiana: sistemas simbólicos historicamente produzidos que reorganizam a atividade psíquica dos sujeitos e possibilitam novas formas de pensamento, linguagem e ação.

Inicialmente, as narrativas literárias de ficção científica – tanto o conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho” quanto os contos produzidos pelos estudantes – mobilizaram a linguagem como função psicológica central, conforme Vigotski (2001). A leitura, discussão e análise dessas narrativas criaram oportunidades para a transformação de conceitos ambientais espontâneos dos estudantes em conceitos mais sistematizados, articulados a relações causais, a impactos socioambientais e à compreensão crítica de processos de degradação e escassez de recursos naturais. As narrativas, enquanto forma cultural complexa, ampliaram o repertório simbólico dos estudantes, permitindo-lhes interpretar, comparar e projetar cenários ambientais possíveis.

---

Da mesma forma, o jogo de tabuleiro (concebido, planejado e construído pelos próprios alunos) funcionou como um instrumento cultural de elevada densidade conceitual. Durante a compreensão do protótipo do jogo, a construção das cartas, a definição de regras e a elaboração da mecânica, os estudantes acionaram processos como planejamento consciente, antecipação de consequências, tomada de decisões, imaginação criadora e raciocínio sistêmico. Esses processos correspondem às funções psicológicas superiores, cuja formação, segundo Vigotski (2021), depende da apropriação ativa de instrumentos culturais. Ao lidarem com eventos fictícios como “tempestade ácida”, “falta de energia” ou “deterioração do habitáculo”, vinculados a problemas ambientais reais, os estudantes aprenderam a operar com signos e conceitos ambientais de forma mais abstrata, consciente e autorregulada.

Adicionalmente, toda a sequência foi atravessada por processos de colaboração, imitação e atividade conjunta, componentes centrais da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Os estudantes avançaram para formas mais complexas de compreensão ambiental não isoladamente, mas por meio da atividade coletiva, planejando jogos, debatendo imagens, explicando regras e negociando sentidos. O desenvolvimento da consciência ambiental se fez visível quando os estudantes passaram a interpretar criticamente as imagens do bairro, produzir suas próprias ficções ambientais, relacionar problemas reais e futuros possíveis e analisar a situação ambiental global de maneira mais fundamentada.

Outro ponto relevante é que a sequência criou condições privilegiadas para o desenvolvimento da imaginação como atividade criadora, dimensão fundamental para a formação de consciência ambiental. Ao projetarem futuros possíveis, ora distópicos, ora utópicos, os estudantes mobilizaram uma imaginação de caráter teórico, capaz de articular elementos da realidade atual com tendências, riscos e escolhas ambientais. Como destaca Vigotski (2018), a imaginação não é oposta à racionalidade, mas componente essencial das funções superiores, porque permite ao sujeito combinar elementos da experiência para produzir sínteses novas. Nesse sentido, a criação de narrativas futuristas e de jogos baseados nessas narrativas possibilitou aos estudantes compreender o ambiente não apenas como cenário, mas como sistema histórico, social e ecológico dinâmico.

Por fim, a culminância da sequência, quando os estudantes jogaram os jogos produzidos e verbalizaram suas impressões sobre futuro, mudanças climáticas e

---

preservação ambiental, evidencia que houve emergência de consciência ambiental como forma superior de consciência. As falas demonstraram deslocamentos importantes: de explicações imediatistas para formas de pensamento mais estruturadas; de percepções cotidianas para análises conceituais; de uma visão ingênua do futuro para compreensão da complexidade ambiental. A consciência ambiental, portanto, não apareceu como simples “sensibilização”, mas como processo de apropriação de signos e conceitos culturais, em consonância com a concepção vigotskiana de formação de consciência.

Dessa forma, conclui-se que o uso pedagógico articulado de jogos de tabuleiro e obras literárias permitiu reorganizar qualitativamente o pensamento dos estudantes sobre o ambiente, favorecendo:

- a internalização de conceitos ambientais científicos;
- o desenvolvimento de funções psicológicas superiores relacionadas à análise, planejamento e imaginação;
- a passagem do plano interpsicológico ao intrapsicológico;
- a ampliação da ZDI por meio da atividade coletiva;
- e a formação de uma consciência ambiental crítica, reflexiva e historicamente situada.

Assim, a questão de pesquisa é respondida afirmativamente: jogos de tabuleiro e obras literárias, quando organizados como instrumentos culturais em uma atividade pedagógica intencional e orientada, contribuem efetivamente para o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski.

O Quadro 12 evidencia que a sequência didática promoveu um processo de apropriação cultural, no qual literatura, jogos de tabuleiro, imagens futuristas e atividades colaborativas funcionaram como instrumentos mediadores que reorganizaram o pensamento dos estudantes. Essa reorganização manifestou-se na linguagem, nas ações, nas decisões e nas produções criativas, indicando desenvolvimento efetivo da consciência ambiental, conforme a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski.

**Quadro 12- Síntese da Resposta à Questão de Pesquisa à luz da Teoria Histórico-Cultural**

<b>Elementos da Questão de Pesquisa</b>	<b>Evidências da Sequência Didática</b>	<b>Conceitos Vigotskianos Relacionados</b>	<b>Indícios de Desenvolvimento da Consciência Ambiental</b>
<b>Uso de obras literárias como instrumentos mediadores</b>	Leitura e discussão do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”; produção coletiva de contos futuristas; comparação entre textos e realidade.	Linguagem como função psicológica central; formação de conceitos; imaginação e atividade criadora.	Estudantes articulam elementos do conto com problemas reais; identificam degradação, escassez, impactos socioambientais; criam narrativas que tematizam mudanças climáticas e riscos futuros.
<b>Uso de jogos de tabuleiro como instrumentos mediadores</b>	Criação de cartas, tabuleiros e regras; análise de eventos ambientais fictícios (tempestade ácida, abalo sísmico, energia); jogo final.	Instrumentos e signos; atividade orientada; funções psicológicas superiores (planejamento, tomada de decisão).	Estudantes compreendem relações de causa e efeito sobre o ambiente; antecipam consequências; discutem estratégias de sobrevivência e cuidado ambiental.
<b>Atividade coletiva e colaboração</b>	Criação em grupos; construção de narrativas; confecção do jogo; debates e troca de ideias.	Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI); interpsicológico → intrapsicológico; imitação como processo intelectual.	Avanços que só ocorreram com colaboração: compreensão de vocabulário científico, elaboração de regras, análise crítica de impactos ambientais.
<b>Apropriação de signos e instrumentos culturais</b>	Uso da IA para transformar imagens do bairro; comparação entre ficção e realidade; debates sobre o futuro.	Mediação por instrumentos culturais; percepção guiada por signos; generalização e abstração.	Estudantes identificam problemas ambientais no entorno escolar; estabelecem vínculos entre práticas humanas e futuros possíveis; ampliam percepção ambiental.
<b>Imaginação e criação como motores da aprendizagem</b>	Produção de contos futuristas; criação das imagens futurizadas; invenção de mecânicas de jogo.	Imaginação como função psicológica superior (Vigotski, 2018); atividade criadora.	Capacidade de projetar cenários ambientais futuros; reflexão sobre tecnologia, escassez, relações humanas e impactos climáticos.
<b>Linguagem como eixo organizador do pensamento</b>	Discussões sobre o conto; explicação das regras do jogo; debates finais com a orientadora; verbalização de preocupações ambientais.	Linguagem e pensamento; externalização → internalização; consciência discursiva.	Explicações mais complexas sobre meio ambiente, clima e futuro; verbalização de preocupações ecológicas; argumentação sobre problemas socioambientais.

<b>Passagem de conceitos espontâneos para conceitos científicos</b>	Identificação inicial: “muita sujeira”, “robôs”, “violência”; evolução para análises sobre escassez, tecnologia, impactos ambientais e relações sociedade-natureza.	Conceitos espontâneos e científicos; abstração; sistematização conceitual.	Consolidação de ideias mais estruturadas sobre ambiente; compreensão de relações entre ações humanas e degradação; reflexão ética sobre sustentabilidade.
<b>Transformações nas Funções Psicológicas Superiores</b>	Criação do jogo; planejamento de estratégias; análise de cenários fictícios e reais; tomada de decisões durante o jogo.	Atenção voluntária, planejamento, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual.	Pensamento mais organizado e crítico sobre meio ambiente; capacidade de analisar situações complexas e projetar consequências; ações cognitivas mais sofisticadas.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

A análise dos resultados revela que a sequência didática possibilitou aos estudantes vivenciar um conjunto integrado de práticas culturais, leitura literária, produção de narrativas, criação de jogos, uso de imagens futuristas e trabalho colaborativo, que se constituíram como instrumentos potentes para reorganizar suas formas de pensar sobre o ambiente, o futuro e as relações entre sociedade e natureza. Ao longo dos encontros, observou-se a passagem progressiva de conceitos espontâneos para formas mais sistematizadas de compreensão ambiental, o fortalecimento das funções psicológicas superiores e o avanço na Zona de Desenvolvimento Iminente, especialmente por meio da atividade coletiva e da linguagem.

Os resultados demonstram que a consciência ambiental não emergiu como simples sensibilização ou como resposta imediata às questões propostas, mas como processo de apropriação de signos, narrativas e práticas sociais capazes de provocar deslocamentos cognitivos e reflexivos. A literatura e os jogos de tabuleiro mostraram-se particularmente eficazes na mediação desse processo, permitindo aos estudantes imaginar mundos possíveis, analisar cenários complexos, antecipar consequências e articular experiências cotidianas com questões ambientais mais amplas.

Dessa forma, a sequência didática cumpriu seu papel formativo ao criar condições para que os estudantes pudessem elaborar interpretações mais críticas e

---

fundamentadas sobre o ambiente, desenvolvendo uma consciência ambiental alinhada à perspectiva histórico-cultural: social, histórica, coletiva e mediada por instrumentos culturais. O capítulo, portanto, evidencia que o ensino orientado, quando articulado a práticas culturais, pode promover transformações qualitativas nas formas de pensar e agir, reforçando a relevância de propostas didáticas que integrem literatura, jogos e reflexão socioambiental no cotidiano escolar.

---

## 10. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desta pesquisa consiste em uma sequência didática interdisciplinar, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que articula leitura literária, produção de narrativas de ficção científica e criação colaborativa de jogos de tabuleiro, com foco no desenvolvimento da consciência ambiental de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta pedagógica intencionalmente organizada, que compreende o ensino como atividade mediada por instrumentos culturais e orientada para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A sequência didática foi organizada em oito encontros progressivos, nos quais a literatura atua como eixo inicial de mediação simbólica. A leitura e análise do conto *“Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”* possibilitam o trabalho com o gênero narrativo e a discussão de conflitos ambientais em contextos ficcionais, favorecendo a mobilização da linguagem, da imaginação e da formação conceitual. A partir desse contato com a narrativa literária, os estudantes são convidados a interpretar criticamente cenários futuros, estabelecendo relações entre ficção, realidade e questões socioambientais contemporâneas.

Como desdobramento da leitura literária, o produto educacional incorpora a produção coletiva de narrativas de ficção científica, nas quais os estudantes, organizados em grupos, elaboram seus próprios contos a partir de imagens do entorno da escola e de versões futuristas dessas imagens geradas por inteligência artificial. Esse processo amplia o repertório simbólico dos alunos e favorece a articulação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, promovendo uma reflexão mais elaborada sobre ambiente, tecnologia e futuro.

O terceiro eixo do produto educacional é a criação colaborativa de jogos de tabuleiro, concebidos e produzidos pelos próprios estudantes com base nas narrativas construídas. O jogo de tabuleiro configura-se como instrumento cultural mediador, no qual elementos como regras, cartas, tabuleiro, objetivos e mecânicas exigem planejamento consciente, tomada de decisões, antecipação de consequências e cooperação. Ao transformar conflitos narrativos e problemas ambientais em elementos de jogabilidade, os estudantes operam com signos e

---

conceitos ambientais de forma abstrata e sistematizada, o que contribui para a reorganização do pensamento e para o desenvolvimento da consciência ambiental.

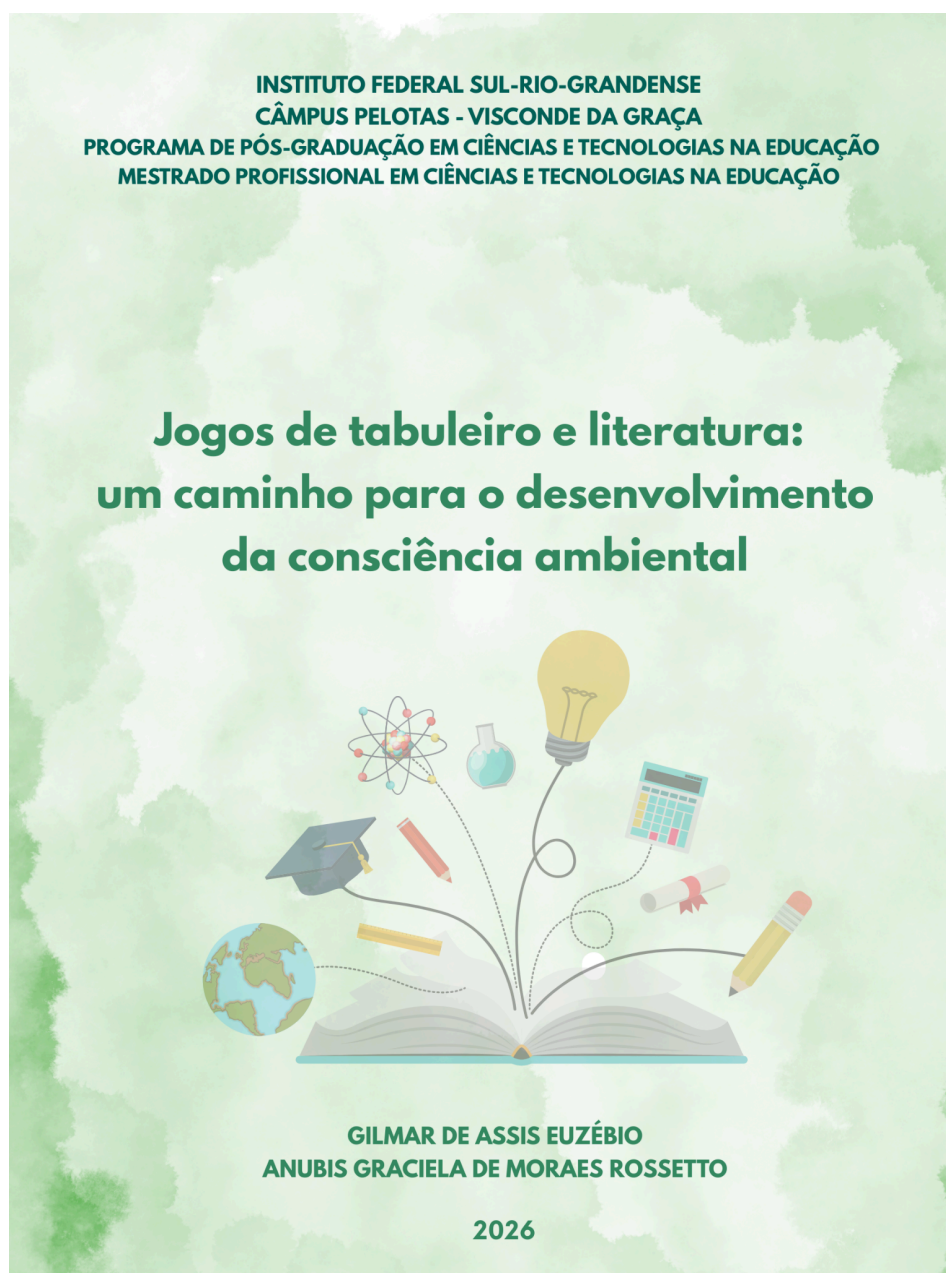
A proposta também integra práticas associadas à cultura Maker, compreendida criticamente à luz da Teoria Histórico-Cultural. O “fazer” não é entendido como atividade espontânea ou individual, mas como processo social e mediado, no qual a aprendizagem ocorre por meio da interação, da linguagem e da orientação pedagógica do professor. A produção material dos jogos na sala de recursos da escola reforça o caráter coletivo do produto educacional e valoriza o percurso criativo como parte essencial da aprendizagem.

Por fim, o produto educacional culmina na experimentação dos jogos produzidos, momento em que os estudantes jogam, explicam regras, justificam escolhas e refletem sobre os temas ambientais abordados. Essa etapa permite a verbalização dos conceitos elaborados ao longo da sequência e evidencia a emergência da consciência ambiental como processo de apropriação cultural, e não como mera sensibilização.

Dessa forma, o produto educacional desta pesquisa caracteriza-se como uma proposta didática replicável, flexível e teoricamente fundamentada, que integra literatura, jogos e práticas criativas como instrumentos mediadores do desenvolvimento humano. Ao articular leitura, criação e ludicidade, a sequência didática oferece subsídios concretos para práticas pedagógicas que promovam a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, problematizar e agir sobre as questões ambientais de forma historicamente situada.

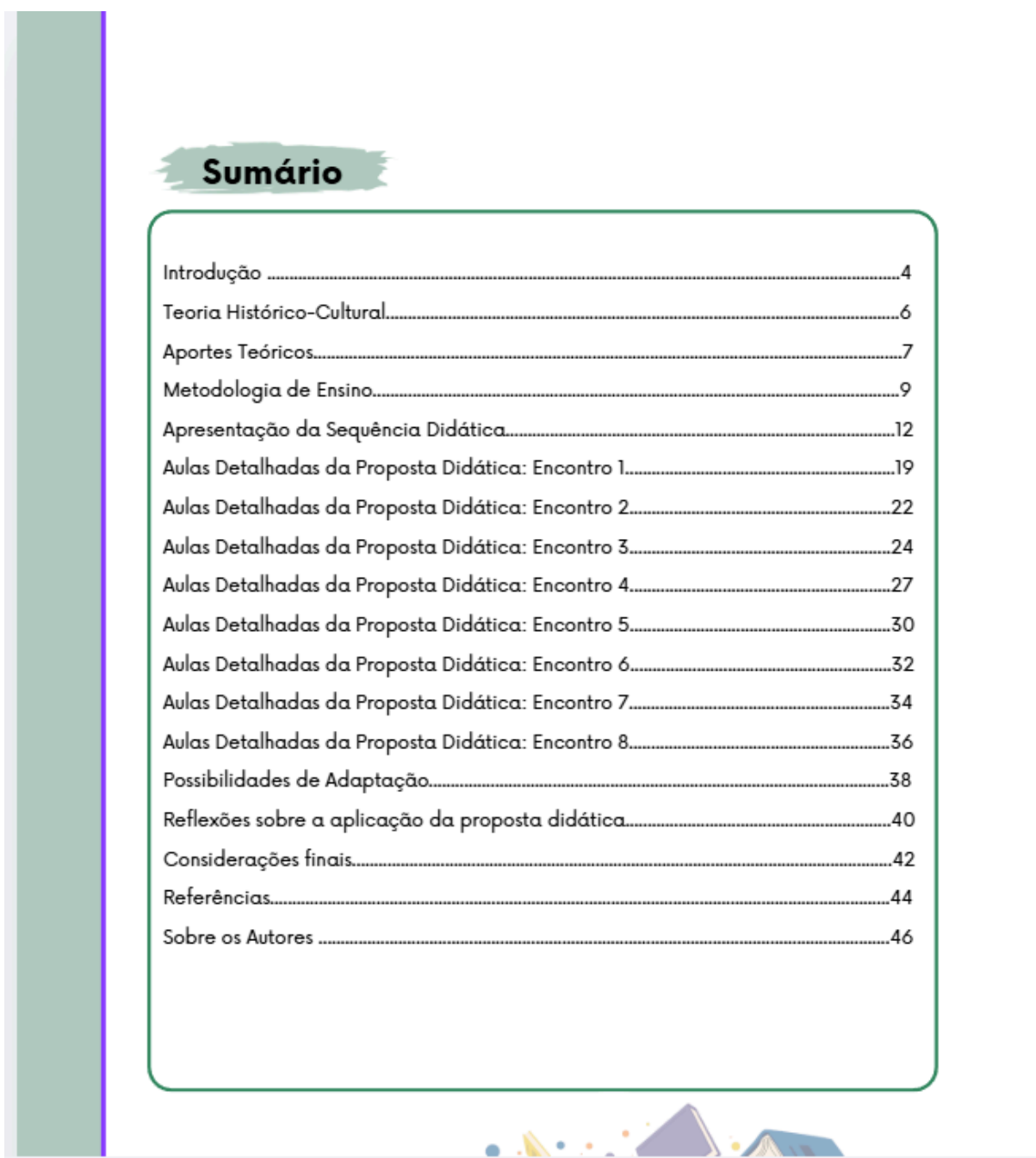
A Figura 19 apresenta a capa do Produto Educacional, enquanto a Figura 20 ilustra o sumário do documento, evidenciando sua organização e os elementos que o constituem.

Figura 19: Capa do produto educacional



Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

Figura 20: Sumário do produto educacional



## Sumário

Introdução .....	4
Teoria Histórico-Cultural.....	6
Aportes Teóricos.....	7
Metodologia de Ensino.....	9
Apresentação da Sequência Didática.....	12
Aulas Detalhadas da Proposta Didática: Encontro 1.....	19
Aulas Detalhadas da Proposta Didática: Encontro 2.....	22
Aulas Detalhadas da Proposta Didática: Encontro 3.....	24
Aulas Detalhadas da Proposta Didática: Encontro 4.....	27
Aulas Detalhadas da Proposta Didática: Encontro 5.....	30
Aulas Detalhadas da Proposta Didática: Encontro 6.....	32
Aulas Detalhadas da Proposta Didática: Encontro 7.....	34
Aulas Detalhadas da Proposta Didática: Encontro 8.....	36
Possibilidades de Adaptação.....	38
Reflexões sobre a aplicação da proposta didática.....	40
Considerações finais.....	42
Referências.....	44
Sobre os Autores .....	46

Fonte: Elaborada pelo Autor (2025)

---

## 11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a utilização articulada de literatura de ficção científica, jogos de tabuleiro e práticas colaborativas pode contribuir de forma relevante para o desenvolvimento da consciência ambiental de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, quando organizada a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. A sequência didática proposta constituiu um ambiente de aprendizagem mediado por instrumentos culturais, no qual os estudantes puderam transitar progressivamente do plano interpsicológico para o intrapsicológico, internalizando conceitos, estratégias e práticas relacionadas ao cuidado com o meio ambiente.

Os resultados indicam que a literatura operou como um instrumento simbólico capaz de ampliar o repertório conceitual dos alunos, favorecendo a análise crítica de cenários ambientais e a mobilização da linguagem e da imaginação criadora. A produção de narrativas coletivas permitiu aos estudantes articular conceitos espontâneos e científicos, refletindo sobre relações causais, impactos socioambientais e possibilidades de futuros alternativos. Paralelamente, a criação de jogos de tabuleiro proporcionou a apropriação de instrumentos culturais complexos, exigindo planejamento, tomada de decisão, antecipação de consequências e cooperação, características centrais das funções psicológicas superiores descritas por Vigotski.

A articulação entre leitura, produção criativa, ludicidade e práticas colaborativas demonstrou-se eficaz na promoção da aprendizagem, indo além da simples sensibilização ambiental. O envolvimento dos estudantes, observado ao longo de todos os encontros, revela que a aprendizagem se dá de maneira ativa, coletiva e mediada, confirmando a relevância de propostas pedagógicas que integrem cultura, linguagem e ação prática.

A realização da sequência didática em um laboratório maker com recursos limitados evidenciou as contradições entre os discursos de inovação educacional e a realidade material da escola pública. Embora a proposta tenha se mostrado pedagogicamente eficaz, a experiência revela que esses espaços carecem de maior atenção institucional e investimentos contínuos para garantir a ampliação e a sustentabilidade de práticas formativas dessa natureza.

---

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa representa, portanto, uma proposta pedagógica replicável e adaptável, que pode ser implementada em diferentes contextos escolares para favorecer a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, problematizar e agir sobre questões socioambientais. Além disso, evidencia a importância de um planejamento didático intencional, que considere a progressão da aprendizagem, a mediação simbólica e o papel central da interação entre estudantes e professor no processo de desenvolvimento cognitivo.

Por fim, esta pesquisa reforça a contribuição da perspectiva histórico-cultural para a educação ambiental, ao demonstrar que a apropriação de signos, narrativas e práticas sociais pode reorganizar o pensamento, ampliar a imaginação e fortalecer a consciência crítica dos estudantes. Espera-se que os achados aqui apresentados possam subsidiar futuras práticas pedagógicas e pesquisas que busquem integrar literatura, jogos e reflexão socioambiental de forma sistemática e marcantes no ensino fundamental.

Como possibilidade de continuidade desta pesquisa, sugere-se a ampliação da proposta para outros contextos escolares e etapas da Educação Básica, de modo a analisar sua adaptabilidade e potencial formativo em diferentes realidades educacionais. Estudos futuros podem aprofundar a análise da formação de conceitos ambientais à luz da Teoria Histórico-Cultural, bem como explorar a utilização de outros gêneros literários e diferentes tipos de jogos, mantendo o foco na mediação simbólica, na atividade colaborativa e na intencionalidade pedagógica. Destaca-se, ainda, a relevância de investigações voltadas à formação inicial e continuada de professores, considerando o potencial do produto educacional como recurso formativo no âmbito das Ciências e Tecnologias na Educação, em consonância com os princípios do PPGCITED.

---

## 12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Cristina. **Sociologia**: Introdução à Ciência da Sociedade. São Paulo: Moderna, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LUKÁCS, G. **O romance histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais no ensino de língua**: produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes. **Fundamentos teóricos e metodológicos para a pesquisa em ensino de ciências** [recurso eletrônico]. Santo Ângelo: Ilustração, 2025.

MARQUES, N. L. R. **Sequência didática na perspectiva Histórico-Cultural**. Material produzido para a disciplina de Teoria Histórico-cultural do Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED – IFSul/CAVG) em 2022. Disponível em:  
<https://nelsonreyes.com.br/Sequ%C3%Aancia%20did%C3%A1tica%20na%20perspectiva%20Hist%C3%B3rico-Cultural.pdf>

MARIA ROSSINI, Cleusa; RUBENS CENCI, Daniel. **Interdisciplinaridade e educação ambiental**: um diálogo sustentável. Revista Prática Docente, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 1733–1746, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/396>. Acesso em: 12 maio de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. E-book. Disponível em:  
<https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 maio 2025.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

---

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Brasília: Nações Unidas, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em 12 de maio de 2025.

OLIVEIRA, A. M. **Jogos digitais e aprendizagem: um estudo pela perspectiva da teoria histórico-cultural.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 13, n. 3, 2020.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2010.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda:** por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução: Mariana Casetto Cruz, Lívia Rulli Sobral; Revisão técnica: Carolina Rodeghiero, Leo Burd. Porto Alegre: Penso, 2020. 234 p.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura e formação do leitor: alternativas teóricas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

## APÊNDICE A

### Carta de autorização do estabelecimento de ensino

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE  
 CÂMPUS PELOTAS – VISCONDE DA GRAÇA  
 Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação - PPGCITED  
 Curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação

#### CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Eu, Gilmar de Assis Euzébio, solicito autorização da Escola Arno Otto Kiehl, localizada no município Passo Fundo, do estado do Rio Grande do Sul, para a realização de atividades de pesquisa associadas à dissertação que desenvolvo junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia – Campus Pelotas-Visconde da Graça, Pelotas/RS.

A pesquisa está vinculada a dados produzidos durante a aplicação de atividades didáticas junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Será realizada uma sequência didática da área das linguagens, componente Língua Portuguesa. A sequência será composta de seis encontros, ministrados por mim. Serão encontros com foco na leitura e na produção de jogos de tabuleiro. O período de aplicação das atividades na escola será entre os meses de Junho e Julho de 2025 e contará com a visita do professor orientador do estudo.

Esclareço, ainda, que a escola não terá despesas nem receberá qualquer pagamento por participar deste estudo e ressalto a importância dos benefícios da pesquisa que a instituição estará participando, bem como as contribuições que poderá vir a trazer tanto para a comunidade acadêmica, como para a instituição participante e o público em geral.

Autorizo  
 Não autorizo

Diretora: Deonice da Silva Gomes

Responsável pela Escola

Nome, cargo e carimbo

*Deonice da Silva Gomes*  
 DIRETORA  
 PORTARIA Nº 3.060 / 2024  
 EMEF PROF. ARNO OTTO KIEHL

Eu, Gilmar de Assis Euzébio, me comprometo a cumprir as normativas da escola, mantendo conduta ética e responsável e a utilizar os dados produzidos pela pesquisa, exclusivamente para fins acadêmicos e a destruí-los após a conclusão do estudo.

Gilmar de Assis Euzébio

Mestrando Gilmar de Assis Euzébio

Nome completo

---

## **APÊNDICE B**

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**

**CÂMPUS PELOTAS – VISCONDE DA GRAÇA**

**Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação - PPGCITED**

**Curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação**

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “JOGOS DE TABULEIRO E LITERATURA: um caminho para o desenvolvimento da consciência ambiental”, desenvolvida por Gilmar de Assis Euzébio, sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Anubis Graciela de Moraes Rossetto, no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação – PPGCITED, do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas, Visconde da Graça.

O objetivo desta pesquisa é investigar como a elaboração de jogos de tabuleiro, orientados por uma sequência didática, possibilita novas interpretações dos conflitos ambientais no texto literário e promove práticas de formação cidadã. As atividades ocorrerão durante aproximadamente 6 encontros, no componente curricular Língua Portuguesa, e incluirá a realização de anotações em um diário de campo.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária e que você poderá desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem prejuízo de qualquer natureza. Você poderá, ainda, solicitar informações sobre a pesquisa e acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

As informações coletadas serão tratadas de forma confidencial. Os dados serão transcritos, analisados de forma agrupada, e não incluirão sua identificação nominal. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, garantindo-se o sigilo e a privacidade das informações.

Sua participação não implica riscos físicos, morais, materiais ou psicológicos. Caso seja identificado qualquer desconforto emocional durante sua participação, recomendamos que informe à equipe da pesquisa, para que sejam adotadas as medidas adequadas.

---

Esclarecemos que você não terá despesas nem receberá qualquer pagamento por participar deste estudo.

Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador Gilmar de Assis Euzébio pelo e-mail [euzebio1912@gmail.com](mailto:euzebio1912@gmail.com), ou com o Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação pelo e-mail [vg-ppgcited@ifsul.edu.br](mailto:vg-ppgcited@ifsul.edu.br).

**Autorização para uso de imagem exclusivamente para fins acadêmicos da pesquisa:**

- Autorizo o uso da imagem.  
 Não autorizo o uso da imagem.

Declaro que li, compreendi e fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos, procedimentos e implicações da presente pesquisa. Recebi uma via deste termo e concordo, de forma livre e esclarecida, em participar do estudo.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Nome do(a) participante:

---

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Pesquisador(a) responsável:

---

---

## APÊNDICE C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**CÂMPUS PELOTAS – VISCONDE DA GRAÇA**  
**Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação - PPGCITED**  
**Curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) responsável,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “JOGOS DE TABULEIRO E LITERATURA: um caminho para o desenvolvimento da consciência ambiental”, conduzida pelo pesquisador Gilmar de Assis Euzébio, sob orientação do(a) Dr(a). Anubis Graciela de Moraes Rossetto, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologias na Educação do IFSul.

O objetivo da pesquisa é investigar como a elaboração de jogos de tabuleiro, orientados por uma sequência didática, possibilita novas interpretações dos conflitos ambientais no texto literário e promove práticas de formação cidadã. As atividades ocorrerão no espaço escolar, durante aproximadamente oito encontros, no componente curricular de Língua Portuguesa, e serão realizadas anotações sobre as discussões realizadas nos encontros.

A participação é voluntária e seu filho(a) poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Durante toda a pesquisa, você poderá solicitar, ainda, esclarecimentos e ter acesso às informações coletadas.

As informações obtidas serão analisadas de forma anônima, sem identificação nominal dos participantes e serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, com garantia de confidencialidade e sigilo.

A participação de seu(sua) filho(a) não implica em riscos físicos, morais, materiais ou psicológicos. No entanto, caso ele(a) demonstre qualquer sinal de desconforto ou sofrimento, pedimos que nos comunique imediatamente. Garantimos que, se necessário, o(a) participante será orientado(a) a procurar o serviço de apoio psicológico disponível na instituição ou na rede de saúde.

Não haverá custos ou compensações financeiras para participação nesta pesquisa. Esclarecemos, finalmente, que você não terá despesas nem receberá qualquer pagamento por participar deste estudo, ressaltando a importância dos benefícios da pesquisa que você estará permitindo ao seu (sua) filho (filha) fazer parte, bem como as contribuições que ela pode trazer tanto para a comunidade acadêmica, como para o público em geral.

Se houver dúvidas sobre o estudo ou seus procedimentos, você pode entrar em contato com o pesquisador Gilmar de Assis Euzébio pelo e-mail [euzebio1912@gmail.com](mailto:euzebio1912@gmail.com), ou com o Programa de Pós-Graduação pelo e-mail: [vg-ppgcited@ifsul.edu.br](mailto:vg-ppgcited@ifsul.edu.br).

---

Caso esteja de acordo com a participação de seu(sua) filho(a) e com as informações apresentadas, pedimos que preencha os dados abaixo e assine este Termo. Informamos que este documento será igualmente assinado pelos(as) pesquisadores(as) responsáveis.

**Autorização para uso de imagem exclusivamente para fins acadêmicos da pesquisa:**

- Autorizo o uso da imagem.  
 Não autorizo o uso da imagem.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2025.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinaturas dos pesquisadores: \_\_\_\_\_