

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E
EXTENSÃO - COGEAE**

Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa

Daniela Carnáuba Benedito

**GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA PARCERIA DE SUCESSO**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

Daniela Carnaúba Benedito

**GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA PARCERIA DE SUCESSO**

Monografia apresentada no Curso de Especialização *Latu Sensu* em Língua Portuguesa, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob orientação da professora Dra. Karlene do Socorro da Rocha Campos.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2018

À minha família, que me apoia e não mede esforços para que os meus sonhos sejam realizados.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Karlene do Socorro da Rocha Campos, minha orientadora nesta pesquisa. Agradeço por ter dividido comigo um pouco de seu conhecimento. Obrigada pela paciência, pelo tempo de dedicação, pelas valiosas sugestões e por todas as palavras de motivação que me guiaram durante a realização deste trabalho.

A todos os meus professores do curso de Especialização em Língua Portuguesa da PUC-SP, que contribuíram para minha formação acadêmica.

A minha turma do curso de Especialização em Língua Portuguesa, em especial aos meus colegas de trabalho Luciana e André.

Ao meu marido, Bruno Benedito, pelo companheirismo, pela compreensão e paciência, e por ajudar-me a concretizar mais esta etapa em minha vida.

À minha querida mãe, Elisa, por ser a minha estrela guia, por todo amor que dedica a mim e a todos os que estão ao seu lado.

Aos meus filhos, Letícia e Gustavo, por tornarem os meus dias mais coloridos e alegres.

A todos os amigos e familiares que me acompanharam e me incentivaram.

RESUMO

Gamificação e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa: uma parceria de sucesso

Daniela Carnaúba Benedito

O presente estudo teve por objetivo verificar a contribuição da estratégia de gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. Embasamo-nos na ideia de que o processamento textual depende dos conhecimentos ativados pelo leitor – *conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento de mundo* – e, principalmente, da interação entre leitor-texto-autor. Realizamos uma pesquisa bibliográfica tendo como ponto de partida o contexto histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil (SILVA & CYRANKA, 2009); a concepção de alfabetização e letramento (ROJO, 2004; KLEIMAN, 2007) e as estratégias sociocognitivas de leitura (KOCH & ELIAS, 2017; MARCUSCHI, 2015; SOLÉ, 1998). Também foi necessário compreendermos o conceito e os mecanismos da gamificação para que pudéssemos analisar os seus efeitos. Para tanto, pautamo-nos, principalmente, nos estudos de Alves (2015) e Mattar (2010). A fim de examinarmos a contribuição da gamificação para as aulas de Língua Portuguesa, selecionamos atividades de leitura disponíveis na plataforma *Aventuras Currículo+*, projeto oferecido aos alunos da Rede Estadual de ensino de São Paulo, que tem por finalidade recuperar conteúdos e desenvolver competências e habilidades básicas relativas à leitura, à escrita e aos conhecimentos matemáticos. Os resultados obtidos demonstram que a gamificação é um recurso viável para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, trazendo contribuições bastante positivas para a prática docente.

Palavras-chave: estratégias de leitura; gamificação e ensino de leitura; aprendizagem de leitura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA	4
1.1. Alfabetização e letramento	4
1.2. Concepções de leitura	7
1.3. Estratégias de leitura	11
CAPÍTULO 2 – GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO	15
2.1. Contexto e conceito de gamificação.....	15
2.2. Gamificação e aprendizagem.....	19
2.3. Elementos de gamificação	20
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS ...	26
3.1. Contexto da pesquisa	27
3.2. Procedimentos metodológicos	34
3.3. Critérios de análise	34
3.4. Análise de dados.....	34
3.5. Discussão dos resultados	56
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aspectos presentes nos jogos.....	21
Figura 2: Estrutura organizacional do curso	31
Figura 3: Abertura do curso.....	35
Figura 4: <i>Link</i> Conheça sua Missão – <i>Podcast</i> – Missão 1	36
Figura 5: <i>Link</i> Conheça sua Missão – Quadro de Requisitos – Missão 1	37
Figura 6: Atividade Nível 1, Fase 1 – Missão 1	38
Figura 7: Folha de serviços	39
Figura 8: <i>Bônus</i> extras	40
Figura 9: <i>Quiz</i> – Nível 1 – Fase 2 – Missão 1	42
Figura 10: <i>Quiz</i> – Nível 2 – Fase 2 – Missão 1	43
Figura 11: Avaliação – Nível 1 – Fase 2 – Missão 1	44
Figura 12: Arquivo Secreto – Fase 3 – Missão 1	45
Figura 13: Questão 5 – Fase 4 – Missão 1.....	46
Figura 14: Questões 8 e 10 – Nível 2 – Fase 4 – Missão 1	46
Figura 15: De leitor a repórter – Fase 5 – Missão 1	47
Figura 16: Avaliando a Missão	48
Figura 17: <i>Link</i> Conheça Sua Missão – <i>Podcast</i> – Missão 2.....	49
Figura 18: <i>Link</i> Conheça Sua Missão – Quadro de Requisitos – Missão 2.....	49
Figura 19: Atividade – Fase 1 – Nível 2 – Missão 2	51
Figura 20: <i>Quiz</i> – Fase 2 – Missão 2.....	52
Figura 21: <i>Quiz</i> – Fase 2 – Nível 3 – Missão 2.....	53
Figura 22: <i>Quiz</i> – Fase 2 – Nível 3 – Missão 2.....	53
Figura 23: <i>Quiz</i> – Fase 2 – Nível 4 – Missão 2.....	54
Figura 24: Atividade – Tirinha 1 – Fase 4 – Missão 2.....	55
Figura 25: Atividade – Quadrinho 2 – Fase 4 – Missão 2	55
Figura 26: Questões – Fase 4 – Missão 2.....	56

“Diga-me e eu esquecerei; ensina-me e eu poderei lembrar; envolva-me e eu aprenderei.”

Benjamin Franklin

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o estudo de estratégias de gamificação no ensino de leitura em Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliem na construção de um processo de aprendizagem que seja significativo.

Como sabemos, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), em especial a internet, trouxeram inúmeras possibilidades de interação. O jovem aprendiz está constantemente conectado às redes sociais, aos novos meios de distribuição de conteúdo digital e a *games*, motivo pelo qual os professores precisam valer-se de ferramentas e *softwares* que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, expandindo as fronteiras do conhecimento.

A Escola, então, deve ser um espaço de inclusão digital, tornando as aulas mais atrativas sem perder o foco no processo educacional. Essa, porém, não é uma tarefa simples e exige que o professor esteja constantemente atualizado e disposto a experimentar novas ferramentas e estratégias mais adequadas ao ambiente virtual.

Logo, é possível indagar-nos sobre como as aulas de Língua Portuguesa podem melhorar com o uso da tecnologia. Os recursos disponíveis contribuem efetivamente para o aprimoramento do processo educacional? Eles aprimoram o desenvolvimento da leitura e da escrita? Tais recursos irão, um dia, substituir o trabalho do professor?

Esses questionamentos permeiam o trabalho pedagógico, gerando, muitas vezes, desconfiança e contribuindo para a manutenção de metodologias ultrapassadas. Aulas tradicionais, carteiras enfileiradas, quadro negro ou projetor em local fixo, professor à frente de sua sala de aula e inflexibilidade são características que remetem a um ambiente conservador, autoritário e pouco inspirador. O ensino, então, torna-se lento, descontextualizado e baseado em longos textos que se tornam enfadonhos diante de um vasto mundo de possibilidades.

Nesse contexto, é preciso pensar em novas práticas de ensino, em que o professor atue como mediador e permita que seu aluno tenha mais autonomia em seu processo de aprendizagem. Para transformar essa situação, cabe ao docente, entre outras possibilidades, experimentar e testar a relevância e eficácia das TDIC, entre elas alguns espaços virtuais educacionais, a fim de organizar situações de aprendizagem que sejam relevantes e interagir com os alunos em uma relação de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Os *games* podem ser grandes aliados nessa empreitada, já que os jovens, nativos digitais ¹, estão habituados a recursos e estratégias disponibilizados por esse tipo de ferramenta, até então utilizada apenas como entretenimento. Assim, unir o prazer à seriedade do processo de aprendizagem é um desafio para aqueles que buscam o comprometimento de uma geração conectada e imediatista. Para os integrantes dessa geração, não basta realizar bem uma atividade, é preciso compartilhar, ver e ser visto, buscar coletivamente soluções para problemas.

Diante do exposto, estabelecemos os seguintes objetivos neste trabalho:

Objetivo geral:

- contribuir para o aprimoramento das aulas de leitura em Língua Portuguesa, ministradas em ambientes virtuais.

Objetivos específicos:

- examinar as atividades propostas na plataforma virtual *Aventuras Currículo+*, identificando as estratégias de gamificação utilizadas no ensino de leitura;
- refletir sobre a contribuição dessas estratégias para o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à aprendizagem de leitura.

¹ Mark Prensky (2001), estudioso do uso de tecnologias em educação, observa a existência de *nativos digitais*, indivíduos que nasceram na era digital (a partir de 1980), e os *imigrantes digitais*, que nasceram na era analógica, quando a presença das TDIC não era tão impactante como é atualmente. Esses termos serão retomados mais adiante, no capítulo 2.

Para alcance dos objetivos estabelecidos, valemo-nos dos estudos de Koch e Elias (2017), Kleiman (2007a, 2007b), Solé (1998), Silva e Cyranka (2009), Rojo (2004), Mattar (2010), Alves (2015), Brasil (1998), entre outros.

O presente trabalho tem quatro capítulos, além desta introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, tratamos do ensino de leitura, partindo de uma concepção histórica, em que abordamos as mudanças ocorridas no processo de alfabetização, os aspectos sociocognitivos contemplados e estratégias para o desenvolvimento da competência leitora.

No segundo capítulo, visitamos as teorias que norteiam o trabalho pedagógico com base na gamificação. Fez-se necessário contextualizar o uso de jogos na sociedade para então apresentarmos o conceito de gamificação, bem como os elementos que constituem uma proposta de atividade gamificada.

No terceiro capítulo, descrevemos o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e as categorias de análise. Na sequência, apresentamos a análise realizada e os resultados obtidos, com base nas leituras realizadas.

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, tratamos do ensino de leitura, observando os processos de *alfabetização* e *letramento*. Partimos do contexto histórico que envolve o ensino de Língua Portuguesa, que antes privilegiava o estudo metalinguístico da língua, voltado inicialmente para uma minoria letrada. Em seguida, explicitamos a concepção de leitura adotada no presente trabalho e refletimos sobre os aspectos cognitivos acionados no processo de leitura para, então, apresentarmos algumas estratégias que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora.

1.1. Alfabetização e letramento

De acordo com Silva e Cyranka (2009), a trajetória do ensino de Língua Portuguesa teve início com uma tradição voltada para o estudo da língua que se limitava ao conhecimento de regras rígidas para o “bem falar” e “escrever”, herança do modelo europeu trazida pelos jesuítas. Essa concepção de língua prevaleceu até os anos de 1940 e atendia aos interesses culturais de uma minoria letrada – a elite aristocrata e burguesa.

Nesse período, os manuais didáticos contemplavam coletâneas de textos e enfocavam intensamente a gramática, no intuito de preservar o “bom gosto literário” e o “purismo linguístico” dos letrados, com autores consagrados, que serviam de modelos a serem imitados (SILVA; CYRANKA, 2009, s/p).

A partir das décadas de 1950 e 1960, a democratização da escola abriu-se para as classes populares. Essa nova clientela, diversificada e numerosa, trouxe consigo uma variedade linguística ignorada pelo contexto escolar que, portanto, não dialogava com o ensino proposto nos conteúdos de Língua Portuguesa. Como bem explicam Silva e Cyranka (2009, s/p),

Isso revela um descompasso entre o que a escola ensinava e o que os alunos (não) aprendiam. O fracasso da produção escrita na escola é resultado de sua inadequação em relação ao trabalho com a linguagem, de um divórcio entre a língua que a escola ensina e a língua que a sua clientela usa.

Tal dissociação entre os conteúdos trabalhados nas aulas e a realidade vivenciada pelos alunos contribuiu para o fracasso escolar e fez com que o processo de ensino de língua materna fosse repensado.

Nesse contexto, surgiram novas áreas da Linguística que ampliaram a concepção de leitura, buscando a formação de todo cidadão – e não só da elite – como leitor e produtor de textos proficientes. As novas teorias renovaram a concepção de língua, que passaram a valorizar a variedade linguística, trouxeram novos conceitos de gramática, além do reconhecimento da língua falada, da relação do sujeito com a língua em suas práticas sociais, ou seja, a linguagem passou a ser vista como ferramenta de interação.

A leitura ganhou, assim, novo significado, já que até então era vista como um processo de **alfabetização**, ou, nas palavras de Rojo (2004, p. 2), de “maneira simplista – apenas como processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto”.

No novo enfoque de leitura, deixou-se de valorizar apenas a fluência leitora e acrescentou-se a teoria do **letramento**, na qual a leitura passou a ser um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004, p.3).

Reconhecer os sons e letras, formar sílabas e palavras, ter fluência na leitura já não era suficiente para interagir em um universo dinâmico e participativo. Foi necessário desenvolver outras habilidades em que o leitor fosse capaz de se posicionar criticamente diante da informação e apropriar-se do conhecimento para elaborar um novo discurso. Sobre isso, Rojo (2004, p. 3) discorre:

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades de leitura e da produção do texto,

esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Nessa perspectiva, é preciso ir além de interpretações superficiais e descontextualizadas, situar o processo de leitura em uma realidade social, visto que a vida acontece mediante situações práticas que requerem do sujeito conhecimentos variados e recorrentes.

Para que isso aconteça, a Escola deve ocupar-se, no ensino de leitura e escrita, em desenvolver as melhores condutas didáticas e metodológicas e flexibilizar o Currículo, hoje pautado em uma organização sequencial que parte do mais fácil para o mais difícil, já que “as práticas de letramento certamente alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos” (KLEIMAN, 2007b, p. 9).

O ensino de determinado gênero, por exemplo, não pode ser reduzido aos seus aspectos formais. É preciso conhecer a situação comunicativa que envolve tal gênero, situar o aluno em um contexto pragmático, no qual ele consiga compreender a relação existente entre o propósito da comunicação, a intenção do locutor e as expectativas do interlocutor na cena comunicativa.

Logo, o processo de aprendizagem deve ser visto sob um novo paradigma, no qual o foco se desloca do ensino e recai sobre o aluno, já que este não é uma página em branco, mas sim um ser social inserido em um determinado contexto. Em outras palavras, isso implica

(...) partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos prestigiados, já pertencem a uma cultura letrada. (KLEIMAN, 2007a, s/p)

A prática do letramento pressupõe atividades coletivas e cooperativas que envolvam textos do cotidiano, presentes nas diversas esferas sociais, sejam eles listas, bilhetes, receitas, letreiros, placas de rua, cartas pessoais, exames, carteiras de vacinação, boletim escolar, entre outros. Essa diversidade de gêneros incluída no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa contribuirá para que o discente ganhe segurança e perceba a importância do

conhecimento que já possui para avançar na construção de competências para o desenvolvimento de sua prática leitora.

Além disso, a heterogeneidade cultural presente em sala de aula deixa de ser um empecilho, tornando-se primordial na troca de experiências que contribui para o preenchimento de lacunas na aprendizagem. No ensino tradicional, essa estratégia não é levada em consideração, já que prevê um conteúdo específico, voltado a um aluno idealizado, de conhecimento homogêneo e com dificuldades ignoradas.

Ainda nessa perspectiva, torna-se relevante a relação entre a língua oral e a escrita, duas modalidades que deixam de ser vistas como práticas dicotômicas e passam a ser complementares, já que os gêneros da escrita são aprendidos e produzidos na interação face a face, estando, portanto, firmemente assentados na oralidade (KLEIMAN, 2007a, s/p).

Por fim, atuar na concepção do letramento requer todo um esforço da comunidade escolar para perceber sua clientela e seu contexto social, a fim de adequar-se às necessidades desse público, o que não significa estagnação, mas ponto de partida para um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento efetivo da leitura e escrita.

Na sociedade contemporânea, lidamos com outras demandas de leitura, geradas pelo advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC). Nesse contexto, precisamos perceber a tecnologia como parte que integra a educação, modificando, expandindo e potencializando as formas de aprendizagem. No segundo capítulo, aprofundaremos a discussão sobre esses aspectos, acrescentando a possibilidade de uso de atividades gamificadas como estratégia para o ensino de leitura.

1.2. Concepção de leitura

Formar um cidadão letrado é o grande desafio da Escola contemporânea, que precisa preparar sua clientela para atuar intensa e ativamente nas esferas social, política, econômica e tecnológica. Nessa perspectiva, ler um texto vai muito além de decodificar as palavras que estão postas em um papel; é um

exercício de desvendar significados, preencher lacunas, posicionar-se diante da informação, formar uma opinião, agregar valores e ideologias, questionar, compreender, inferir, refutar, confirmar, dialogar e replicar.

O avanço dos recursos tecnológicos impõe a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades de leitura, como, por exemplo, habilidades para a leitura de textos multimodais². Entretanto, de modo geral a Escola limita-se, ainda hoje, a trabalhar com atividades básicas de leitura: ler em voz alta, sozinho ou em jogral, e responder a um questionário no qual se deve localizar e copiar informações do texto, procedimento centrado apenas nos aspectos linguísticos, ignorando outras capacidades mentais de leitura. Ou seja, essas são atividades que não levam à formação proficiente do leitor.

Nos últimos cinquenta anos, pautamo-nos em concepções de leitura nas quais o foco recai ou sobre o autor ou sobre próprio texto: na primeira concepção, a leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor. Na segunda, a leitura é uma atividade linear, ou seja, tudo está dito na superfície textual. Em ambas as concepções, como podemos perceber, o leitor apenas decodifica o texto, assumindo uma atitude passiva diante do que está posto. Em outras palavras, ele realiza uma atividade de reconhecimento, de reprodução (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10).

Com os avanços das ciências linguísticas, a teoria da decodificação não é suficiente para apreender o sentido textual, pois o processo de leitura desvela-se complexo, subjetivo, incerto e dependente das relações que se estabelecem entre leitor e autor. Nesse prisma, o ato de ler é concebido como um processo de interação entre o leitor e autor, no qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, em um processo dialógico, isto é, o texto é o ponto de encontro entre o autor e o leitor. Este constrói, com base em seus

² A multimodalidade refere-se a textos cuja construção de significados ocorre por meio de mais de um modo semiótico (visual, sonoro, escrito, gráfico etc.). Cf. LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002. Disponível em <http://hem.bredband.net/sigrunr/lemke02hyper.pdf>. Acesso em 29.01.18.

conhecimentos de mundo, os sentidos do texto, juntamente com as pistas textuais deixadas pelo autor. A esse respeito, Koch e Elias (2017, p. 12) ponderam:

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

Dessa forma, apenas a decodificação textual não garante a compreensão do que foi lido. Isso porque ler equivale a ler compreensivamente. Portanto, recitar de cor um texto não é garantia de tê-lo compreendido. E memorizar não é o mesmo que compreender: o ato de ler e compreender é um processo cognitivo em que o sujeito social lança mão de seus conhecimentos prévios, valores sociais, experiências e relações com o outro para a construção de sentidos. Assim, considerando-se que ninguém possui conhecimento e experiências exatamente iguais uns aos outros, deparamo-nos com situações em que há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores (MARCUSCHI, 2015).

Por isso, nem todo texto é destinado a todo tipo de leitor, pois aspectos culturais, por exemplo, podem ser um fator para que não haja a compreensão. Da mesma forma, aceitar a pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto não significa que o leitor possa entender qualquer texto, pois o sentido não está apenas no leitor, mas na interação autor-texto-leitor. Em outras palavras, a compreensão de um texto depende dos objetivos de leitura que são estabelecidos pelo leitor, bem como suas intenções, seus conhecimentos de mundo e de língua, para que possa identificar as pistas deixadas pelo autor, que, ao escrever, pressupôs um tipo leitor. Trata-se de uma relação de reciprocidade e um esforço dos dois lados – leitor/autor – para que o sentido seja apreendido do texto.

Koch e Elias (2017) dispõem sobre as estratégias sociocognitivas que são ativadas durante o processamento textual: o *conhecimento linguístico*, que consiste no conhecimento gramatical e lexical; o *conhecimento enciclopédico*,

que se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo, vivências pessoais, fatos históricos, credences etc.; o *conhecimento interacional*, por meio do qual se estabelece um diálogo entre autor e leitor, para se construir um sentido textual.

Outro fator importante na construção de sentidos no texto diz respeito ao contexto sociocognitivo, que vai além dos aspectos linguísticos, pois engloba todos os conhecimentos citados anteriormente e requer que os interlocutores os partilhem, mesmo que parcialmente, visto que “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 61).

Desse modo, uma leitura que não considere o contexto torna-se ineficiente, já que ele nos permite preencher as lacunas do texto, eliminar as ambiguidades, perceber os fatores sócio-histórico-culturais presentes, fazer suposições sobre possíveis significados e intenções.

Na atividade de leitura, é preciso considerar, então, a noção de inferência, pois, conforme explica Marcuschi (2015), compreender é inferir. A inferência é uma estratégia cognitiva que considera a informação textual e o contexto para construir uma nova representação semântica. Ou seja, inferir pressupõe que o leitor ultrapasse o sentido literal do que está posto e, somado ao contexto sociocultural, deduza ou extraia a informação implícita. O autor exemplifica:

ao lermos na parede de um restaurante a expressão ‘Fumantes’, não entendemos que ali há pessoas que fumam, mas que ali se pode fumar. Igualmente, ao lermos na frente de um prédio uma tabuleta que diz ‘Saída de veículos’, não se trata de uma simples informação de que dali saem veículos, mas sim de que ali há perigo e deve-se ter algum cuidado ao passar (MARCUSCHI, 2015, p. 253).

Como podemos perceber, ler não é um ato solitário; ao contrário, requer uma interação constante entre leitor e autor, que devem compartilhar interesses, intenções, finalidades e conhecimentos. Trata-se de um processo em que tanto autor quanto leitor são protagonistas. O autor tem um propósito comunicativo e espera alcançá-lo considerando as expectativas de seu público-alvo. Este, por sua vez, deve posicionar-se de forma crítica diante do texto e

lançar mão de estratégias que o auxiliem no processo de compreensão, com base nas pistas deixadas pelo autor.

Neste trabalho, concebemos a leitura como prática social, como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização do texto e que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes: quando lemos, processamos, criticamos, contrastamos, avaliamos informações. Em outros termos, agimos estrategicamente na construção de sentidos.

1.3. Estratégias de leitura

É indiscutível a importância da leitura na vida de qualquer cidadão. Essa competência transcende os limites da Escola e é base para uma vida social ativa, na qual o sujeito participa de diversos eventos comunicativos. Seja para pegar um ônibus, preencher um formulário, participar de um processo seletivo, entender um bilhete, uma campanha publicitária, um letreiro, deixar um recado, assinar um contrato ou realizar uma reclamação, os indivíduos necessitam apelar para sua competência leitora.

Pautados por essa afirmação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) observam:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

O referido documento define o texto como unidade básica de ensino, e a aprendizagem, nesse caso, deve ser embasada na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Os estudantes devem ser expostos a variados gêneros, no intuito de desenvolver a “reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição

estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”. (BRASIL, 1998, p. 24).

Entre os gêneros que circulam em sociedade, temos notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances etc. Essa diversidade implica diferentes estratégias de leitura, pois não se lê um texto literário da mesma forma que se lê uma bula de remédio ou uma notícia, o que exige do professor um olhar atento na organização das atividades pedagógicas, atentando para as estratégias que devem ser ensinadas para o alcance de uma leitura proficiente.

Ao tratar de estratégias de leitura, Solé (1998) explica que, mesmo se tratando de um processo cognitivo, a leitura deve ser ensinada. Para tanto, os alunos devem ser expostos a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação”, em uma situação significativa e funcional.

Ela argumenta que a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar resumos e garantir que o leitor seja ativo, construindo previsões e antecipações, que, durante a leitura, serão confirmadas ou refutadas. Para tanto, baseia-se nas estratégias apresentadas por Palincsar e Brown (*apud* SOLÉ, 1998), que consistem em: formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as principais ideias.

Segundo Solé (1998), na leitura de um texto devemos realizar ações estratégicas, já que, de modo geral, temos uma finalidade: lemos para responder perguntas; realizar uma prova; desfrutar de um momento de lazer; procurar uma informação; conhecer o funcionamento de um equipamento; discutir um assunto; avaliar seu conteúdo etc. Nessa perspectiva, a leitura é, conforme já demonstramos anteriormente, um processo em que o leitor interage com o texto, por meio da interpretação da mensagem, com base em seu objetivo de leitura. Assim, ainda que o texto seja uma mensagem codificada invariável, é possível que dois leitores com objetivos e expectativas diferentes construam sentidos diferentes.

Ela também observa que, além de se valer do seu objetivo de leitura para construir o sentido textual, na interação com o texto o leitor também deve se

valer de conhecimentos prévios, com base em suas experiências de língua, de organização textual, de mundo, associando-os às informações veiculadas na mensagem. Além disso, para uma leitura proficiente, é necessário observar o texto como um todo, procurando-se apreender seu significado global, atentando-se para títulos e subtítulos, para elementos destacados em negrito ou itálico, para palavras constantemente repetidas, para figuras e gráficos, entre outros elementos textuais.

É necessário também considerar o gênero textual em que é veiculada a mensagem, já que seu propósito comunicativo, sua estrutura e seu estilo dizem muito sobre as informações que ele apresenta. Consideremos, por exemplo, um anúncio publicitário: antes mesmo de lermos o que ele diz, inferimos que lá iremos encontrar a divulgação e/ou venda de um determinado produto ou serviço, tendo em vista que esse gênero tem isso como propósito. O mesmo podemos dizer de uma notícia de jornal: a informação destacada em manchete, o modo de organizar o texto em colunas, entre outros elementos, levam-nos a inferir que estamos diante de uma notícia.

Além de considerar as estratégias mencionadas no ensino de leitura, o professor precisa lidar com os desafios que surgem no processo, como a defasagem na aprendizagem, por exemplo, buscando a formação de um leitor competente e autônomo. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 70) entendem por leitor competente aquele que consegue perceber não apenas o que está posto, mas, principalmente, o que está implícito, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

De acordo com esse documento, o aluno deve passar gradativamente da leitura de textos facilitados para outros mais complexos, do leitor de fragmentos e adaptações para o leitor de textos originais, até que tenha desenvolvido certa independência, tornando-se cada vez mais autônomo no processo de construção de sentidos. A esse respeito, Solé (1998, p. 116) pondera:

Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que nós, os leitores experientes, não só compreendemos, mas também sabemos quando não compreendemos e, portanto, podemos realizar ações que nos permitam preencher uma possível lacuna de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, e só quando

assumida pelo leitor sua leitura torna-se produtiva e eficaz.

Sendo assim, o leitor que compreende assume uma posição crítica diante do próprio processo de compreensão, buscando soluções para que a interpretação seja significativa. Embora todo esse processo esteja no nível inconsciente, há casos em que ele não acontece, quando não se aprende a ler de maneira adequada. Nesses casos, a leitura pode não servir para nenhum dos seus propósitos, ou seja, é inútil, não é funcional, não é leitura (SOLÉ, 1998, p.117).

Em suma, os estudos aqui realizados apontam para a necessidade de formação de leitores ativos, os quais devem ser expostos a diversos gêneros textuais, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando seus repertórios com base em seus objetivos de leitura e com base em estratégias que envolvam diversos aspectos da compreensão.

CAPÍTULO 2 – GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Para compreensão do uso da gamificação como recurso pedagógico, apresentamos aqui o contexto histórico, o conceito, os elementos que compõem essa estratégia e sua contribuição para o ensino e aprendizagem.

2.1. Contexto e conceito de gamificação

O mundo evoluiu, tornou-se mais dinâmico e interativo. Hoje, é possível manter contato com pessoas de qualquer lugar, não importa mais a distância; as videochamadas aproximam indivíduos, as mensagens constantes e instantâneas estreitam os laços; a era digital modificou as relações sociais, ampliou e descentralizou o conhecimento.

Pessoas clamam por soluções imediatas; compartilham suas vidas com desconhecidos; buscam, conscientemente ou não, a aprovação de outras pessoas. As “curtidas” nas redes sociais, por exemplo, servem de parâmetro para medir os relacionamentos, são o *feedback* daqueles que nelas se relacionam. O homem tem cada vez mais necessidade de interação e menos medo da exposição.

O jovem dessa era está habituado às facilidades que os recursos digitais trouxeram para o cotidiano e tem novas expectativas em relação à aprendizagem. Tais expectativas demandam novas estratégias de ensino em que o trabalho coletivo, a interação, o *feedback* e até a diversão precisam estar presentes.

Prensky (2001) chama a atenção para o surgimento dos *nativos digitais*: aqueles que já nasceram nos anos de 1980 e cresceram na era da tecnologia, diferenciando-se dos *imigrantes digitais*, que nasceram na era analógica (antes da década de 1980) e tiveram de migrar para o mundo digital somente na vida adulta. De acordo com essa definição, os nativos digitais aprendem de forma diferente, estão acostumados a receber informações rapidamente, são multitarefas e diferem-se de seus professores – imigrantes digitais – que estão habituados a processos de aprendizagem mais longos e lentos e, portanto, têm dificuldade para engajar os alunos nas novas situações de aprendizagem

Mattar (2010, p. 10) compara as habilidades dessas duas gerações:

Alunos nativos digitais estão acostumados a receber informações mais rapidamente do que seus professores – imigrantes digitais - sabem transmitir. Imigrantes preferem textos a imagens; já os nativos, ao contrário, preferem imagens a textos. Os imigrantes preferem as coisas em ordem, enquanto os nativos relacionam-se com a informação de maneira aleatória. Imigrantes estão acostumados a uma coisa por vez, ao passo que os nativos são multitarefas. Os imigrantes aprendem de modo lento, passo a passo, uma coisa por vez, individualmente e, acima de tudo, seriamente.

A passos lentos, a Escola tenta apropriar-se dos recursos tecnológicos que estão à disposição. As aulas disputam o espaço e a atenção com os *smartphones* e seus diversos atrativos e, em uma tentativa frustrada de manter o foco no conteúdo, o professor, de modo geral, considera que proibir essas ferramentas seja uma solução para garantir a aprendizagem dos estudantes. No entanto, a realidade nos mostra o contrário: é necessário incorporar soluções mais sofisticadas visando à motivação dos alunos e que sejam compatíveis com o cenário atual.

Nessa perspectiva, surge a *gamificação*, que, no campo da aprendizagem, consiste na “utilização de mecânica, estética e pensamento baseado em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Kapp, *apud* ALVES, 2015, p. 26). Em outras palavras, *gamificar* refere-se à utilização de elementos de *designer* de *games* em contextos que não são de *games* como forma de melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real (ALVES, 2015, p. 30).

Segundo Alves (2015, p. 2), “a aprendizagem e a tecnologia têm muita coisa em comum, afinal, ambas buscam simplificar o complexo”. Com ele, ponderamos que o uso da gamificação pode contribuir para o alcance de objetivos a serem atingidos pelo professor, o que não significa dizer que essa ferramenta “seja a solução para todos os problemas, mas, com certeza, é uma ferramenta que não pode faltar na sua ‘caixinha de ferramentas’ profissional”.

O assunto não é tão novo quanto parece. Histórica, social e até biologicamente, os jogos estão presentes na vida de todos; até mesmo os animais brincam como uma forma de diversão. As gincanas na escola, as brincadeiras são tipos de gamificação, que podem ou não depender da tecnologia. Nas palavras de Alves (2015, p. 17),

O game é algo ainda mais antigo que a cultura, uma vez que cultura pressupõe a existência da sociedade humana. Os animais também brincam e, se observarmos um grupo de animaizinhos brincando, perceberemos que reproduzem atitudes e gestos que parecem um certo ritual. Brincam e se mordem com uma força que parece controlada para não machucar o outro e evidentemente se divertem com essas brincadeiras.

O conceito de gamificação tem se disseminado no Brasil, podendo ser encontrado em diferentes grafias: *gamification*, *gamefication*, *gamificação*, *gamifiação*.

Em Alves (2015), encontramos também um breve resumo sobre o contexto que envolve a gamificação. Sua primeira manifestação, ainda que não contemple o tema como o compreendemos hoje, ocorreu em 1912, quando a empresa de pipoca caramelizada *Craker Jack* introduziu brinquedos em sua embalagem para aumentar suas vendas. Apesar de não utilizar todos os elementos dos jogos, o fato de haver uma recompensa relacionada à diversão antecipa algumas características da gamificação.

Em 1980, Richard Bartle, escritor e pesquisador de jogos britânicos, foi envolvido em um projeto que recebeu o nome de *MUD1*, o primeiro sistema de jogo *online*. Logo, surgiram pesquisadores interessados em investigar os fatores que tornavam as coisas divertidas de serem aprendidas e o professor e pesquisador da MIT, Thomas W. Malone, publicou seu estudo intitulado *What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games*, no qual estabelece uma correlação entre mecânica dos *games*, diversão e aprendizagem.

Mais tarde, em 2012, surgiu o *Serious games movement*, um movimento que reuniu empresas do setor privado, o meio acadêmico e também o militar em busca de jogos que funcionassem como simulações, treinamentos e aprendizado em ambientes seguros.

Finalmente, em 2003, o programador britânico Nick Pelling fundou uma consultoria chamada *Conunda* (em português, charada), cujo objetivo era promover a gamificação no funcionamento de indústrias e produtos de consumo. Apesar de essa consultoria não ter obtido muito sucesso, foi a partir daí que o termo *gamification* se estabeleceu no formato que conhecemos hoje.

Em 2007, a empresa Bunchball lançou a primeira plataforma de gamificação, fazendo uso de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos em empresas, a fim de promover o engajamento dos funcionários e alcançar melhores desempenhos (esses elementos serão explorados na seção 2.3).

Desde então, o conceito amadureceu e passou a ser visto com grande expectativa por uma parcela da sociedade que buscava não só o engajamento de pessoas, mas também uma mudança comportamental, visto que o jogo vai além das necessidades da vida.

Apoiada na obra do filósofo Johan Huizinga, Alves (2015) reconhece que parece haver algo mais “em jogo”, ou seja, um elemento não material em sua essência. Esse elemento não material é denominado *círculo mágico*, espaço que cria uma barreira entre a atividade do *game* e a realidade, como se, ao jogarmos, fôssemos transportados para uma realidade paralela e envolvidos pelo ambiente, pela situação, não víssemos o tempo passar, o que favorece a aprendizagem de um conceito, já que diminui a resistência proveniente da realidade.

Trata-se de uma atividade voluntária, para a superação de obstáculos desnecessários, em um ambiente delimitado, com desafios instigantes, regras e *feedback* constante. Para Karl M. Kapp “um *game* é um sistema no qual os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*; e que gera um resultado quantificável frequentemente, elicitando uma reação emocional” (Kapp, *apud* ALVES, 2015, p. 21).

Alves (2015) destaca, na definição apresentada, dois aspectos relevantes do ponto de vista da aprendizagem: a interatividade³ e o *feedback*. A interatividade é a premissa para que o jogo aconteça, pois se refere a uma pessoa – o jogador – interagindo com o sistema. Já o *feedback* é o meio pelo

³ Os significados de interação e interatividade são diferentes: a interação consiste na ação recíproca entre dois ou mais seres humanos, por meio da qual ocorre a intersubjetividade, ou seja, o encontro face a face ou mediado de sujeitos. A interatividade, por sua vez, refere-se à relação estabelecida entre o ser humano e uma máquina (BELLONI, M. L. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 2001, p. 58).

qual o jogador acompanha seu desempenho, reavalia suas estratégias e toma decisões.

Outro aspecto que merece destaque na gamificação é a diversão, que, de modo geral, nem sempre esteve associada à aprendizagem. Mattar (2010) defende que as fronteiras entre aprendizagem/diversão precisam ser desfeitas, pois a aprendizagem precisa se aproximar do entretenimento para conseguir engajar os alunos. Isso significa dizer que um jogo pode incluir seriedade no processo educacional e com ele pode ser possível desenvolver uma série de habilidades, além de viabilizar a construção conjunta do conhecimento. Na próxima seção, dissertamos sobre a importância da gamificação na aprendizagem.

2.2. Gamificação e aprendizagem

A proposta deste trabalho é observar as estratégias de gamificação em situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura. Para o alcance desse objetivo, é necessário conhecer e compreender as possibilidades de uso pedagógico desse recurso, bem como os elementos que o constituem.

A aprendizagem com *games* vai além dos objetivos desenvolvidos para esse fim e não necessariamente significa jogar, mas propor atividades ligadas ao *game*, tais como: pedir aos alunos que escrevam sobre um *game*, discutir a violência em determinados jogos ou propor a produção de *games*. Jogar é apenas uma possibilidade. Nesses termos, os jogos possibilitam o emprego de conhecimentos prévios, promovem a formulação de hipóteses e o desenvolvimento do raciocínio, entre outras estratégias cognitivas.

O processo educacional baseado em jogos fundamenta-se em duas premissas: (1) os aprendizes são, no cenário contemporâneo, nativos digitais, conforme mencionamos na seção anterior; (2) sua geração experienciou de forma intensa novas formas de jogar, com o advento de computadores e *videogames* (MATTAR, 2010). Nas palavras de Mattar (2010, p. 17),

as oportunidades com os jogos massivos multiusuários da atualidade são bem mais amplas do que motivar aprendizes apáticos ou transferir informação de uma maneira mais motivadora, já que várias habilidades são praticadas neles a todo instante mesmo que informalmente.

O autor discute a utilidade dos *games* na educação, evocando os conceitos de *aprendizagem tangencial* e *aprendizagem baseada em erros*. O primeiro refere-se ao que se aprende no contato com situações reais; o segundo não enxerga o erro como fracasso, mas como oportunidade de aprender com base em falhas. Observamos que os dois conceitos convergem para propostas pedagógicas que promovem um ensino contextualizado, no qual o aluno constrói ativamente seus conhecimentos. Nesse prisma, a avaliação acontece em vários momentos e passa a ser aquela que promove a aprendizagem.

Na ótica da aprendizagem tangencial, nos *games* os jogadores têm liberdade de escolher como, quando e por que aprendem, assumem papéis ativos mesmo quando há objetivos estabelecidos, pois estão livres para atingir esses objetivos da maneira que preferirem. Com base nos estudos de Prensky, Mattar (2010, p. 29) observa que “as crianças jogam *games* porque estão aprendendo, e adoram aprender quando o aprendizado não é forçado”.

Já na ótica da aprendizagem baseada em erros, os *games*, diferentemente do que ocorre no ensino tradicional, integram a colaboração e a competição, isto é, o fracasso é visto inicialmente como uma maneira de aprender e, em uma próxima oportunidade, como caminho para vencer. Essa característica permite que os jogadores sejam mais ousados, pois não há perdas significativas, é possível recomeçarem de onde pararam.

2.3. Elementos de gamificação

Os elementos da gamificação referem-se aos recursos disponíveis para criação de uma solução de aprendizagem gamificada. Werbach (*apud* ALVES, 2015, p.40) define tais elementos como padrões regulares que podem ser combinados de diferentes maneiras para a construção de um jogo. Assim, dependendo das experiências que desejamos provocar, podemos selecionar e

utilizar os elementos da gamificação com o cuidado de não transformar um processo em mera competição, em que pontos são distribuídos aleatoriamente.

Alves (2015), apoiada no modelo de Kevin Werbach, divide os elementos da gamificação em três aspectos: *dinâmica*, *mecânica* e *componentes*. Os três elementos relacionam-se para atingir a experiência que buscamos. Vejamos:

Figura 1: Aspectos presentes nos jogos



Fonte: ALVES (2015, p. 43)

Os três aspectos são utilizados em diversos estudos sobre gamificação e combiná-los é essencial para o sucesso do processo de aprendizagem gamificada. A seguir, explicitamos cada um deles, com base nos estudos de Alves (2015, p. 44).

- I. Na **dinâmica** (topo da pirâmide), encontramos os elementos que atribuirão coerência e padrões regulares à experiência. São eles:
 - as **contrições** – restringem o alcance do objetivo pelo caminho mais óbvio, estimulando o pensamento estratégico;

- **as emoções** – referem-se aos sentimentos que um jogo pode despertar, como alegria, entusiasmo ou frustração. No caso da aprendizagem a emoção deve ser motivada por *feedback* e recompensada pelo alcance de um resultado;
- **a narrativa (*storytelling*)** – responsável por unir os elementos do *game*, atribuindo coerência à experiência, permitindo que os jogadores estabeleçam uma correlação com o seu contexto;
- a **progressão** – consiste nos mecanismos responsáveis para que o indivíduo perceba que está avançando, aprendendo e acredite que vale a pena continuar;
- o **relacionamento** – que diz respeito aos aspectos utilizados para proporcionar a interação entre os participantes.

II. Na **mecânica**, estão os elementos chamados de “verbos”, pois promovem a ação e são os seguintes:

- os **desafios** – são os objetivos propostos aos jogadores e mobilizam-no a buscar o estado de vitória;
- a **sorte** – que é o envolvimento de algum elemento que desperta no jogador a sensação de sorte envolvida;
- a **cooperação e competição** – que, apesar de serem ideias opostas, promovem no jogador o desejo de interagir com outros para que juntos construam algo ou para que um supere o progresso do outro;

- o **feedback** – que é essencial para que o jogador perceba que está caminhando ao encontro do objetivo proposto;
- a **aquisição de recursos** – que se refere aos recursos que o indivíduo acumulará durante o jogo e que será utilizado em algum momento para o alcance de algo maior;
- as **recompensas** – que são benefícios conquistados, tais como distintivos, acréscimo de vidas, direito a jogar novamente;
- as **transações** – que são os mecanismos de compra, venda e troca de recursos a serem utilizados durante o jogo, proporcionando ainda mais interação entre os jogadores;
- os **turnos** – que possibilitam aos jogadores alternarem-se entre uma jogada e outra;
- os **estados de vitória** – que são as representações de quem alcançou o objetivo.

III. Nos **componentes**, encontramos formas específicas de como se configuram a dinâmica e a mecânica do jogo, ou seja, como se realizam no jogo propriamente dito. São eles:

- as **realizações** – que são mecanismos de recompensar o jogador por cumprir um desafio;
- os **avatares** – que possibilitam a representação visual de seu personagem ou papel;
- os **badges** – que são as representações visuais das realizações ou resultados alcançados;

- os **boss fights** – que se referem aos desafios mais difíceis, como os proporcionados para mudança de níveis;
- as **coleções** – que atestam as conquistas do jogador;
- o **combate** – que são as lutas a serem travadas;
- o **desbloqueio de conteúdo** – que atribui uma tarefa que precisa ser realizada para que se possa ganhar acesso a um conteúdo do game;
- a **doação** – que significa oferecer ajuda a outros jogadores;
- o **placar** – que demonstra a colocação do jogador em relação aos demais participantes;
- o **nível** – que representa o grau de dificuldade a ser enfrentado e permite que o jogador desenvolva suas habilidades enquanto avança de um nível ao outro;
- os **pontos** – que consistem na contagem acumulada ao longo do jogo;
- a **investigação ou exploração** – que é o alcance de resultados implícitos no contexto gamificado;
- o **gráfico social** – que é uma tentativa de fazer com que o *game* seja uma extensão de seu círculo social;
- os **bens virtuais** – que são os itens virtuais que os indivíduos estão dispostos a adquirir por meio de moedas virtuais.

Entre os elementos apresentados, cabe ressaltar a importância da **narrativa**, pois, segundo Alves (2015), sem uma história que crie significado para o jogador, a credibilidade do sistema fica prejudicada e a motivação para

engajamento no sistema deixa de existir porque perde a relevância. Mattar (2010) também discorre sobre a importância desse elemento, comparando-o ao cinema: em um filme, a história está posta e ao telespectador resta apenas a contemplação; já o *game* é um espaço de experiência e interatividade, em que sua estrutura é preenchida pelos atos do próprio jogador. Estabelecendo um paralelo com o processo de aprendizagem, o autor faz referência à dissertação de mestrado de Jesper Juul ⁴, que apresenta a seguinte ponderação:

Enquanto as narrativas estão baseadas numa sequência de eventos no passado, games são construídos pela influência que o jogador tem nos eventos do presente. Por isso a ideia de uma ficção interativa, que você 'lê', da qual participa e ao mesmo tempo cria. Num game, o leitor é uma parte integrante do significado do jogo, como se espera que o aluno contemporâneo seja parte integrante do processo de aprendizagem. Um game delega ao seu 'leitor' um tipo de liberdade que o leitor de um texto tradicional não tem. O leitor de um game assume verdadeiramente a posição de um autor, já que ele determina a construção do texto. Mais do que simplesmente interpretar, o leitor de um game tem de fazer um esforço para progredir na história (Jesper Juul, *apud* MATTAR, 2010, p. 20).

Há controvérsias quanto a essa ideia, já que a liberdade do jogador foi limitada pelo autor do *game*, quando estipulou as regras, desenhou as cenas, estipulou os objetivos etc. Nesse prisma, surgem duas figuras importantes no processo de gamificação: o *interator* e o *autor do game*. Com base nos estudos de Janet Murray, Mattar (2010, p. 21) expõe uma diferença entre esses dois elementos:

Na narrativa eletrônica, o autor é como um coreógrafo que fornece o ritmo, o contexto e o conjunto de passos que serão dados. O interator, seja um navegador, protagonista, explorador ou construtor, faz uso desse repertório de passos e ritmos possíveis para improvisar uma dança particular entre muitas, muitas danças possíveis que o autor permitiu. Poderíamos talvez dizer que o interator é o autor de uma performance particular no sistema de história eletrônico, ou o arquiteto de uma parte particular do mundo virtual.

As afirmações aqui apresentadas corroboram com o objetivo deste trabalho, fornecendo-nos subsídios para observarmos, no próximo capítulo, como a leitura pode ser desenvolvida por meio da estratégia da gamificação.

⁴ Jesper Juul é educador, designer de jogos e teórico no campo de estudos de vídeo games. Cf. JUUL, J. (2001). *A clash between game and narrative: a thesis on computer games and interactive fiction*. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/thesis/AClashBetweenGameAndNarrative.pdf>>. Acesso em: 28/02/2018.

Compreendemos que esse recurso aprimora e expande as possibilidades de ensino que visam a maior participação e interação dos discentes de forma a tornar a aprendizagem menos abstrata, visto que o *game* cria uma realidade virtual em que é possível atuar, personificar, arquitetar, tecer e desvendar sentidos.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos o universo de nossa pesquisa, os dados coletados para a realização do estudo, os procedimentos adotados para análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos.

3.1. Contexto da pesquisa

O universo de pesquisa deste trabalho consiste em uma Escola Pública do Estado de São Paulo, localizada no centro da cidade de Osasco. Trata-se de uma escola de médio porte, com, aproximadamente, 1500 alunos. Nesse contexto, atuamos como professora de Língua Portuguesa para os 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

A escola dispõe de uma sala de informática, denominada na Rede Estadual como *Acessa*, a qual possui, aproximadamente, 30 computadores. Porém, por falta de manutenção ou por depredação do patrimônio público, deparamo-nos com máquinas que não estão em perfeito funcionamento, há poucos *mouses* e faltam letras em alguns teclados. Dessa forma, as atividades precisam ser realizadas, na maioria das vezes, em duplas ou trios.

Para realização do estudo, escolhemos a turma do 7º ano B, cuja faixa etária é de 12 anos. Os estudantes são, de modo geral, de classe média baixa. Apresentam defasagem no aprendizado de língua portuguesa, principalmente dificuldades em interpretação e produção textual.

Para atender a essa situação, em 2015, a *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo* (SEE-SP) instituiu nas escolas da Rede Estadual de ensino, por meio da Resolução SE 11, o projeto *Aventuras Currículo+*, que privilegia o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em práticas pedagógicas. Esse projeto tem como finalidade a promoção de ações de recuperação contínua de aprendizagem e é direcionado aos alunos da Educação Básica, a partir do 6º ano de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para garantir a eficiência do projeto, a SEE-SP oferece, na modalidade a distância, um curso de formação de professores, na própria plataforma do

programa, com o intuito de familiarizá-los com a ferramenta, apresentando-lhes os conteúdos abordados em cada ano, além de possíveis encaminhamentos das atividades.

Uma vez que o advento das TDIC impacta fortemente na organização social do mundo contemporâneo, – o que inclui, obviamente, o modo de ensinar e aprender – torna-se relevante o estudo de novas estratégias pedagógicas que promovam um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e significativo.

Desse modo, torna-se pertinente o estudo do conteúdo da plataforma *Aventuras Currículo+*, enfocando-se, principalmente, as atividades que motivam o desenvolvimento da leitura.

Aventuras Currículo+ e sua contribuição para o desenvolvimento da leitura

Por meio dessa plataforma, examinaremos as atividades de leitura propostas, observando as estratégias de gamificação, e refletiremos sobre o seu impacto no desenvolvimento das competências e habilidades relativas à leitura.

Conforme mencionamos, *Aventuras Currículo+* é um projeto realizado pela SEE-SP, por meio da *Coordenadoria de Gestão da Educação Básica* (CGEB), do *Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais* (CETEC) e do *Programa Currículo+*, com o apoio da *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo* “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), em parceria com a *Fundação Carlos Alberto Vanzolini* e os Institutos *Inspirare* e *Natura*.

A iniciativa apresenta estratégias diferenciadas com o uso das tecnologias, a fim de ensinar, recuperar conteúdos e desenvolver competências e habilidades básicas relativas à leitura, à escrita e aos conhecimentos matemáticos. O projeto tem duas ações centrais, que são desenvolvidas concomitantemente: o projeto de recuperação da aprendizagem e o curso de capacitação aos professores para o desenvolvimento do projeto na escola. O

projeto de recuperação da aprendizagem busca desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já o curso de capacitação aos professores tem como finalidade apoiar o trabalho docente tanto na utilização da ferramenta gamificada quanto na abordagem dos conteúdos, apresentando sugestões de como gerir a aula e acompanhar o desenvolvimento do projeto.

A plataforma é restrita aos professores da rede estadual que realizam o primeiro acesso por meio do número do CPF. O curso de capacitação é totalmente a distância e conta com uma carga horária de 40 horas, distribuídas em missões, de acordo com os grupos de anos/séries assim organizados: cinco missões para os 6º e 7º anos; seis missões para os 8º e 9º anos e para todos os anos do Ensino Médio.

No interior da plataforma gamificada, encontramos o campo *Minhas Aventuras*, em que estão disponíveis o curso para professores de Língua Portuguesa (nosso caso) e as aventuras referentes aos anos/séries em que o professor atuará durante o ano letivo.

Há, também, um *trailer* para aguçar a curiosidade, introduzir o mote do *game* – a invasão do Planeta Terra por seres extraterrestres que pretendem colonizá-lo – e convocar o indivíduo para que participe da Missão e se torne um agente *AIT Master* (Agência de Inteligência Terráquea).

Ao acessar o curso preparatório, o professor depara-se com a narrativa do *game* e com os seguintes *links* que orientam sua participação: *Convocatória para professores*, *Pesquisa de perfil*, *Regulamento*, *Tutorial de navegação*, *Introdução ao Aventuras Currículo+*, *Aventuras Língua Portuguesa*, *Patentes e selos*, *Comunidade de aprendizagem* e *Avaliação*.

No *link Convocatória para professores*, encontramos os objetivos do curso; a justificativa da escolha da estratégia de gamificação; algumas orientações sobre a atuação do professor, que é comparada a de um mestre nos jogos de RPG (*Role Playing Game*), e a sugestão de um cronograma para envio das atividades. O *link Pesquisa de perfil* tem como objetivo avaliar alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento do projeto, bem como conhecer o perfil dos participantes. O *link Regulamento*, como o próprio nome já diz,

estabelece as regras para participação do curso. O *link Tutorial de navegação* apresenta orientações para acessar e navegar pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Currículo+. O *link Introdução ao Aventuras Currículo+* é um espaço de apoio ao trabalho docente. O *link Aventuras Língua Portuguesa* apresenta os princípios norteadores para elaboração das missões que compõem as *Aventuras Currículo+*. O *link Patentes e selos* remete às recompensas quando se atinge o que foi determinado em cada Missão. O *link Comunidade de aprendizagem* é o espaço destinado para interação entre os professores. O *link Avaliação* consiste na apresentação de questões objetivas, que têm como finalidade preparar os professores para planejar as aulas destinadas às missões.

O conteúdo está organizado da seguinte forma:

- Objetivos gerais, premissas, pressupostos, sumário e estrutura das missões;
- Recuperação como garantia de um direito;
- Refazendo representações: os alunos em recuperação e as aulas de recuperação;
- A grande narrativa e o sentido da gamificação;
- Aportes do ensino híbrido;
- Aluno protagonista e protagonismo docente;
- Gestão de aula: do planejamento ao seu término;
- Gestão da aprendizagem: formas de acompanhamento, além de suas adaptações necessárias;
- Atuação como mediador nas atividades de leitura e de produção de texto
- Troca de informações sobre os conteúdos abordados e as dificuldades encontradas nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

No ambiente destinado aos alunos, há também a narrativa do *game*, a convocatória para alunos e a avaliação inicial. A convocatória para alunos promove uma reflexão sobre o processo de aprendizagem e motiva o discente a cumprir as missões propostas; a avaliação inicial é constituída de catorze

questões de múltipla escolha, que servirão de parâmetro para as habilidades que serão desenvolvidas – avaliação diagnóstica.

O curso está organizado em quatro Missões para o Ensino Fundamental e cinco para o Ensino Médio. A Missão 0, *Introdução ao Curso*, está disponível aos dois segmentos. As Missões foram desenvolvidas com base em gêneros textuais que circulam nas esferas sociais, com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita tendo em vista o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAS) – jogos, vídeos, áudios, e ferramentas digitais – editores de fotos, vídeo e áudio.

FIGURA 2: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO

Língua Portuguesa	Disponível nos segmentos:		
	6º e 7º	8º e 9º	EM
MISSÃO 0 – INTRODUÇÃO AO CURSO	X	X	X
MISSÃO 1 – O QUARTO PODER	X	X	X
MISSÃO 2 – SOS QUADRINHOS	X		
MISSÃO 2 – GAME OVER		X	
MISSÃO 2 – ONDAS DO RÁDIO			X
MISSÃO 3 – ALMA PENADA	X		
MISSÃO 3 – COISAS DA VIDA		X	X
MISSÃO 4 – TREMORES E AQUECIMENTOS	X		
MISSÃO 4 – O PODER DAS IMAGENS – PARTE 1		X	
MISSÃO 4 – COMIDA NA MESA – PARTE 1			X
MISSÃO 5 – O PODER DAS IMAGENS – PARTE 2		X	
MISSÃO 5 – COMIDA NA MESA – PARTE 2			X

Fonte: Site do projeto *Aventuras Currículo+*⁵

Nas missões, encontramos os seguintes gêneros: conto, história em quadrinhos, tirinhas, notícia, carta de leitor, texto de opinião, charge, infográfico, tabela, texto didático, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, esquema, infográfico, instrução para produção de experimento, entre outros.

As atividades propostas nas missões contemplam diferentes conteúdos, habilidades e procedimentos que podem estar presentes em diversas atividades e missões, combinando o uso de tecnologia e objetos digitais com atividades em papel (sem computador), mesclando aulas tradicionais centradas

⁵ Disponível em. <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17. O acesso ao site do projeto é restrito aos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

no professor com aulas dinâmicas voltadas para os alunos, objetivos definidos com clareza para que o discente tenha controle e autonomia sob o seu aprendizado, diferentes configurações de sala de aula, direcionamento para suprir as dificuldades dos envolvidos, metodologia que parte dos conhecimentos prévios dos educandos, problematiza, desafia, sistematiza e aplica quando necessário, indicação de formas de acompanhamento dos alunos e proposição de caminhos alternativos. No final, alunos e professores podem avaliar a proposta das missões e seu desenvolvimento.

O conteúdo abordado tem como referência o *Currículo do Estado de São Paulo: Área de Linguagens* e as matrizes do *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*, *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)* e da *Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)*.

Matriz de habilidades e gêneros – 6º e 7º anos

Visto que neste trabalho analisaremos as atividades de leitura propostas para os 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, explicitamos a seguir as habilidades e competências leitoras a serem desenvolvidas com o *Aventuras Currículo+* nesses anos:

1. Procedimentos de leitura:

- localizar informações explícitas em um texto;
- inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- inferir uma informação implícita em um texto;
- identificar o tema de um texto;
- distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
- identificar o sentido denotativo de vocábulo ou expressão, selecionando aquele que pode substituí-lo, por sinonímia, naquele contexto.

2. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto:

- interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (ilustração, quadrinho, foto etc.);

- identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- identificar o provável público-alvo de um texto;
- identificar elementos constitutivos da organização interna dos gêneros.

3. Relação entre textos:

- reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema;
- reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

4. Coerência e coesão no processamento do texto:

- estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
- identificar a tese de um texto;
- estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- diferenciar as partes principais das secundárias em um texto;
- identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- estabelecer relação de causa /consequência entre partes e elementos do texto;
- estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido:

- identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;
- identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;
- reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

3.2. Procedimentos metodológicos

Para o alcance dos objetivos estabelecidos neste trabalho, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

- leitura e resenha de textos que tratem da concepção de leitura como prática social; de estratégias de leitura e de gamificação, com a finalidade de compreendermos melhor o método utilizado na plataforma *Aventuras Currículo+* em atividades de leitura;
- estabelecimento dos critérios para análise, apresentados a seguir;
- análise das atividades de leitura propostas pelo *Aventuras Currículo+*;
- discussão dos resultados obtidos.

3.3. Critérios de análise

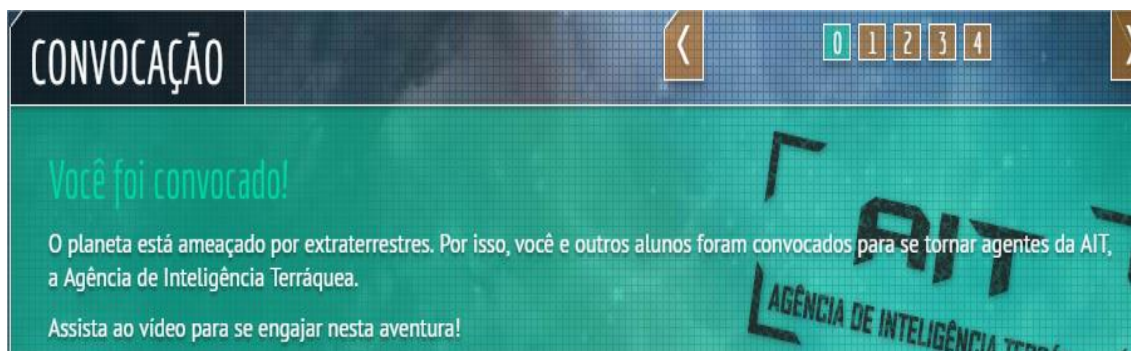
Os seguintes critérios nortearão nossa análise:

- verificação dos componentes que constituem a estrutura gamificada das Missões do curso, tais como narração, desafios, competição, *feedback*, *bônus*, recompensa, interatividade, diversão;
- identificação das estratégias de leitura desencadeadas pela estrutura gamificada, tais como estabelecimento de objetivos de leitura, inferências, comparação, resumos, revisão.

3.4. Análise de dados

Ao acessarem o curso, alunos e professores deparam-se com uma mensagem motivadora e são brevemente expostos ao contexto que envolverá todas as ações, por meio de um vídeo, conforme demonstrado na Figura 3.

FIGURA 3: ABERTURA DO CURSO



Fonte: Site do Projeto Aventuras Currículo+⁶

Como podemos observar, já na abertura do curso há a preocupação de se utilizar a linguagem gamificada, em que a narração é um dos recursos predominantes e responsável pelo engajamento do jogador. A plataforma é de fácil navegação, autoexplicativa e intuitiva, os ícones e as imagens direcionam os atos dos jogadores.

Em nosso estudo, analisamos todas as missões do curso. Entretanto, em razão da necessidade de não tornarmos o presente trabalho demasiadamente extenso e também de as Missões apresentarem uma estrutura uniforme, em que são recorrentes as mesmas estratégias de gamificação e de leitura, apresentaremos a seguir a análise das Missões 1 e 2, destinadas aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, a título de ilustração.

Missão 1 – O quarto poder

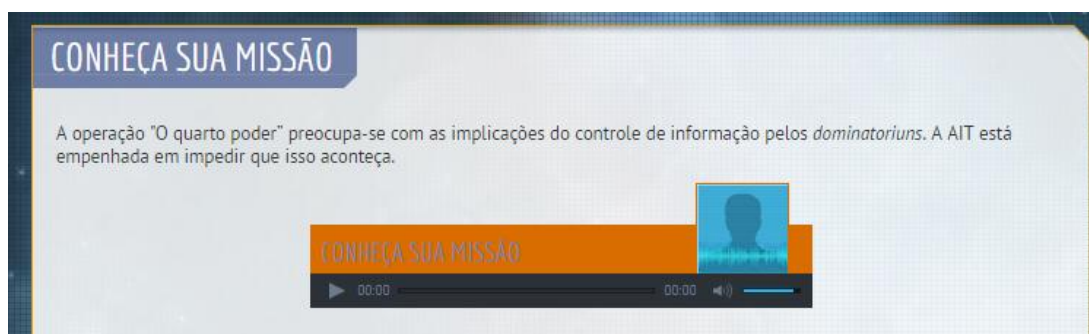
A Missão 1, intitulada *O quarto poder*, tem como foco os gêneros da esfera jornalística, tais como notícias, carta do leitor, reportagem e entrevista. Logo no início da página (assim como ocorre nas outras Missões do curso), encontramos o *link Conheça sua Missão*, em que o participante do curso se depara com os objetivos da atividade. Nesse momento, ele é motivado a estabelecer seus objetivos de leitura, que o nortearão na seleção de estratégias de leitura a serem adotadas ao longo do *game*.

Os objetivos aparecem de duas maneiras no início de cada Missão (Figuras 4 e 5):

⁶ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

- I. *Podcast* – áudio que contextualiza e determina os objetivos da Missão.

FIGURA 4: *LINK CONHEÇA SUA MISSÃO – PODCAST – MISSÃO 1*



Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*⁷

Apresentamos, a seguir, a transcrição do áudio:

Os Dominatoriuns atravessaram as fronteiras de entrada do nosso planeta e estão tentando controlar todos os meios de comunicação: jornais, revistas, noticiários de TV e rádio, sites de notícias. Os Solidariuns alertam que é preciso prestar atenção no que é noticiado, porque os Dominatoriuns podem estar querendo esconder, desvirtuar ou manipular fatos. Sua missão será impedir que isso aconteça e será necessário responder à duas questões-problema: Por que a imprensa é chamada por alguns de o quarto poder? É possível relatar fatos de forma totalmente neutra? Por quê?

- II. Quadro de requisitos de investigação e exploração, no qual são apresentadas as atividades que devem ser percorridas para que se desenvolvam determinadas competências e habilidades.

⁷ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

FIGURA 5: LINK CONHEÇA SUA MISSÃO – QUADRO DE REQUISITOS – MISSÃO 1

Esta missão vai exigir que você fique de olhos bem abertos, ligado nos acontecimentos do mundo e na forma como eles são contados. Só assim estará preparado para anular as ações maléficas dos *dominatoriuns*.

Para cumprir esta missão, você terá de realizar as seguintes atividades:

- Refletir sobre as consequências do controle de informação;
- Analisar duas notícias impressas sobre o mesmo fato;
- Responder a um quiz de manchetes e notícias que relatam os mesmos fatos;
- Ler um texto que discute a possibilidade de neutralidade no relato de fatos;
- Analisar notícias e cartas de leitores;
- Escrever uma notícia a partir de fatos;
- Responder às questões-problema da missão;

Esta missão pretende propiciar situações que permitam que você seja capaz de:

- Localizar informações explícitas no texto;
- Inferir informações e opiniões implícitas no texto;
- Perceber os efeitos de sentido provocados pelo uso de uma determinada palavra ou expressão;
- Identificar elementos constitutivos da organização interna de notícias e cartas de leitor;
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;
- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;
- Posicionar-se criticamente diante de uma notícia;
- Produzir notícias levando em conta as características do gênero e percebendo os efeitos da escolha dos fatos e das palavras utilizadas.

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo*⁸

Ainda que todas as missões se iniciem com *podcast* e quadro de requisitos de investigação e exploração, há uma mudança na contextualização da Missão e nas habilidades que serão trabalhadas de acordo com o gênero textual em estudo.

A Missão 1 é constituída de cinco fases: Fase 1 – *Impactos das notícias*, constituída, por sua vez, por dois níveis; Fase 2 – *Diferentes relatos de um fato*, composta por três níveis de *quizzes*; Fase 3 – *Neutralidade suspeita*; Fase 4 – *Interpretando dados* e Fase 5 – *De leitor a repórter*. Há também os *links Mensagem Final* e Missão 1 – *Avaliando a Missão*.

Na Fase 1: *Impacto das notícias*, Nível 1, a atividade é coletiva (como em todas as primeiras fases das Missões) e consiste em apontar o que aconteceria caso algumas notícias apresentadas fossem publicadas. Para essa

⁸ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

discussão, o mestre (professor) deve colocar na lousa ou projetar no computador algumas manchetes, como: *Falta d'água chega aos supermercados – além de água encanada, começa a faltar água mineral; Amanhã, às 18h, haverá distribuição de notas de R\$ 50 na Praça da Sé; Dono de escola é suspeito de maltratar as crianças.* O objetivo é fazer com que os alunos mobilizem o conhecimento adquirido em suas experiências de vida, associada à função comunicativa do gênero para supor/inferir a respeito das possíveis consequências dessas publicações.

Essa atividade não é realizada na plataforma gamificada. Assim, não é necessário nenhum recurso digital, porém há um tempo estipulado para que os discentes escrevam e socializem suas respostas, o que garante a presença do elemento da gamificação. Para cada acerto é atribuído um *bônus* (Figura 6), que o aluno deve lançar em sua folha de serviço, local onde os pontos são contabilizados manualmente (Figura 7).

FIGURA 6: ATIVIDADE NÍVEL 1 – FASE 1 – MISSÃO 1

The image shows a screenshot of a digital interface for a gamified activity. At the top, it says 'NÍVEL 1'. Below that, there is a paragraph of text: 'Você chegou à base da AIT e todos temem que os *dominatoriuns* assumam o controle dos meios de comunicação. Seu objetivo: apontar o que poderia acontecer caso algumas notícias fossem publicadas. O Mestre tem informações importantes que toda a equipe precisa discutir.' Below this text is a light blue box with a lightbulb icon and the word 'ATENÇÃO!' in bold. Inside this box, it says: 'Acompanhe a discussão. Cada consequência possível que vocês identificarem renderá 50 bônus. Anote em sua folha de serviços os bônus que conquistar, pois ao final da missão você só será promovido se atingir 2.500 bônus.' At the bottom left of the interface, there is a small icon of a document and the text 'Folha de serviços'.

Fonte: Site do Projeto Aventuras Currículo⁹

⁹ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 11.01.18.

FIGURA 7: FOLHA DE SERVIÇOS



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Aventuras de Língua Portuguesa
Ensino Fundamental 6º/7º anos

Agente _____ Código (RA)

Mestre _____ Equipe _____

FOLHA DE SERVIÇOS

Missão 1:

FASE	ATIVIDADE	MÁXIMO DE BÔNUS POSSÍVEL	BÔNUS OBTIDOS	BÔNUS EXTRAS
1				
2				
3				
4				
5				
TOTAL				

Pontos necessários para adquirir o selo
Subagente
2.500

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹⁰

A dinâmica de socialização das informações dá voz aos participantes que, com suas experiências de vida, contribuem ativamente para a formação da opinião de todos os presentes. Percebemos, então, a importância da interação entre os participantes que, ao competirem para receber o *bônus*, colaboram para a aprendizagem de leitura.

A competição é um elemento importante, pois, como seres sociais, gostamos de competir, ver o que nossos amigos estão fazendo, saber que posição ocupamos se comparados com outros, gostamos de fazer parte de um time (ALVES, 2015). Dessa forma, o aluno interage positivamente com os seus colegas, criando um clima de curiosidade e expectativa, já que não sabem o que encontrarão pela frente, mas querem superar os obstáculos e compartilhar as experiências.

¹⁰ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 11.01.18.

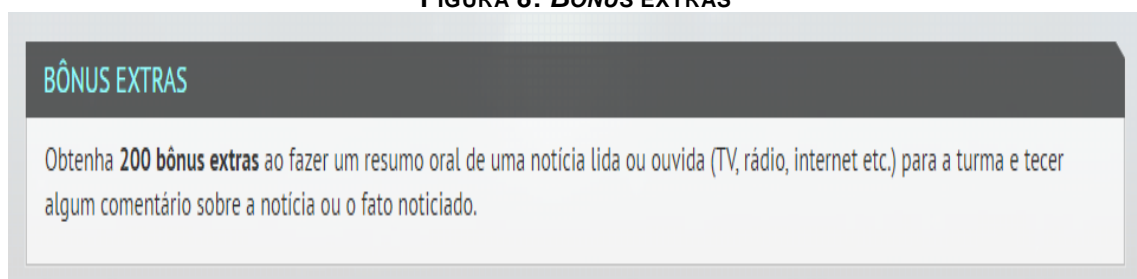
O Nível 2, ainda da Fase 1, consiste em comparar e analisar duas notícias sobre o mesmo fato, publicadas em jornais diferentes (notícia 1 – *Grupo invade prédio da Bienal e picha “andar vazio”*; notícia 2 – *Bienal sofre ataque de 40 pichadores no dia da abertura*). Para direcionar o olhar do aluno, duas questões são apresentadas:

1. As mesmas informações são veiculadas nas duas notícias com o mesmo destaque ou há informações diferentes e/ou destaques diferentes?
2. Há alguma notícia em que a forma de relatar parece reprovar mais a ação dos pichadores? Justifique.

Para responder a essas duas questões, o jogador deve atentar para as escolhas do autor, ao escrever a notícia, tais como: a organização textual, o vocabulário, o efeito de sentido de determinadas palavras ou expressões, a estrutura sintática, a seleção da informação. Todas essas escolhas remetem às habilidades de leitura que se pretende desenvolver com a Missão.

Essa atividade não se encerra na sala de aula e nem na Fase 1, pois os alunos devem realizar outras leituras fora da escola e poderá socializá-la durante toda a Missão 1, conforme demonstrado na Figura 8.

FIGURA 8: BÔNUS EXTRAS



Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹¹

A proposta é motivar a leitura diária, o acompanhamento das informações transmitidas em diferentes canais de comunicação, como rádio, TV, internet e fazem parte do cotidiano de todo cidadão, que deve se manter informado e atualizado. Assim, o *bônus*, elemento da gamificação, surge como recurso

¹¹ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 11.01.18.

motivador, mas não prioritário. Em outras palavras, não se pode reduzir a atividade em mera bonificação; a ideia é que haja, de fato, um momento durante o desenvolvimento do projeto para que os educandos socializem as informações, e o professor – mestre – deve garantir esse espaço de aprendizagem.

Enfatizamos nessa atividade a estratégia de leitura proposta: o resumo oral, que permite ao leitor reformular de forma sucinta e com suas próprias palavras o que foi lido. Nessa perspectiva, ele deve selecionar as informações mais relevantes, percebendo o que é essencial no texto e o que pode ser considerado secundário.

Outro fator interessante é que a tarefa não se restringe ao resumo, visto que, ao tecer um comentário sobre o que foi lido, o aluno pode posicionar-se criticamente diante de um assunto o que colabora para o desenvolvimento da argumentação.

A Fase 2 – *Diferentes relatos de um fato* é composta por três níveis, cada um deles constituído por um *quiz* com diferentes graus de dificuldades. Essa atividade é realizada na plataforma gamificada e espera-se que os alunos sejam capazes de identificar que um mesmo fato relatado de formas diferentes pode influenciar a opinião do leitor e que existem modos diferentes de tratar uma mesma informação, dependendo da intenção do autor.

Todas as questões dos *quizzes* são de múltipla escolha. No Nível 1, há três questões, valendo 100 *bônus* cada uma; no Nível 2, há duas questões que valem 200 *bônus* cada; no Nível 3, há três questões que, diferentemente dos outros níveis, têm como base um vídeo que demonstra como as notícias são produzidas. Essas têm como objetivo discutir o que é noticiabilidade e como se dá o processo de apuração da denúncia de um fato até que ele se torne uma notícia. Nesse último Nível, cada acerto corresponde a 300 *bônus*.

As questões dos Níveis 1 e 2 trabalham diversas habilidades de leitura e requerem diferentes estratégias para a compreensão da informação, como, por exemplo:

- Nível 1, questão 1 – explora o efeito de sentido das palavras “atropela”, “vence” e “massacra”. O aluno deve ativar seus conhecimentos prévios juntamente com os conhecimentos linguísticos para perceber qual manchete valoriza menos a vitória do time (Figura 9).

FIGURA 9: QUIZ – NÍVEL 1 – FASE 2 – MISSÃO 1

The image shows a quiz interface with a sidebar on the left and a main content area. The sidebar contains the text 'Questão 1', 'Correto', and 'Atingiu 100,00 de 100,00'. The main content area contains the question text, three headlines, and three radio button options. The second option, 'b. Manchete 2', is selected and highlighted in green. Below the options, a yellow box contains the feedback: 'Muito bem! Resposta certa. A resposta correta é: Manchete 2' and a 'Correto' button.

Questão 1
Correto
Atingiu 100,00 de 100,00
Marcar questão

Leia as três manchetes que noticiam o jogo realizado no dia 25/03/2015 entre Palmeiras e São Paulo e responda à pergunta.

Palmeiras atropela São Paulo por 3 X 0 com direito a golaço
(Portal Terra, 26/03/2015)

Palmeiras vence São Paulo por 3 a 0
(G1.globo.com, 26/03/2015)

Palmeiras massacra São Paulo e enfim vence clássico
(Folha de S. Paulo, 26/03/2015)

?Qual das manchetes valoriza **menos** a vitória do Palmeiras?

a. Manchete 1

b. Manchete 2 ✓

c. Manchete 3

Muito bem! Resposta certa.
A resposta correta é: Manchete 2
Correto
Notas para este envio: 100,00/100,00.

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹²

- Nível 2, questão 1 – requer que o aluno infira sobre uma informação implícita no texto para supor sobre o fato ocorrido (Figura 10).

¹² Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 13.01.18.

FIGURA 10: QUIZ – NÍVEL 2 – FASE 2 – MISSÃO 1

Questão 1
Correto
Atingiu 200,00 de 200,00
Marcar questão

Leia duas manchetes sobre o mesmo fato e assinale a alternativa correta:

França informa que 74 corpos das vítimas do voo 447 ficarão no fundo do mar
Operação de resgate dos restos mortais foi encerrada no último dia 3
<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2011/06/franca-informa-que-74-corpos-das-vitimas-do-voo-447-ficaram-no-fundo-do-mar-3340635.html>

Voo 447: BEA encerra buscas por corpos das vítimas do acidente
<http://oglobo.globo.com/rio/voo-447-bea-encerra-buscas-por-corpos-das-vitimas-do-acidente-2760134>

O fato noticiado supõe que tenha acontecido:

- a. Um pouso de emergência bem-sucedido de um avião realizado no mar.
- b. A queda de um avião no mar que provocou a morte de todos a bordo. **Muito bem!**
Resposta certa.
- c. Um enterro coletivo realizado no fundo do mar.

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹³

Ainda sobre as mesmas manchetes, na segunda questão, será novamente explorado o efeito de sentido decorrente da escolha de determinadas palavras ou expressões. A primeira manchete tem um pelo emocional quando mencionado que os corpos das vítimas ficarão no fundo do mar, o que deverá ser percebido pelo aluno.

Note-se, também, que o resultado dos *quizzes* é imediato e nos remete à ideia de *feedback*, uma espécie de termômetro para aferir o aprendizado. Assim o jogador acompanha a sua evolução e acumula bônus para alcançar seu objetivo.

Além disso, a atividade possibilita que o jogador revise as questões respondidas, dando-lhe duas ou até três oportunidades de refazê-las. No final, será considerada a nota mais alta obtida no *quiz*.

Percebemos aqui uma nova maneira de se lidar com o erro: sem desanimar o aluno, permitindo que ele reflita sobre sua resposta, retomando o ponto que não lhe ficou claro sem qualquer prejuízo (Figura 11).

¹³ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 13.01.18.

FIGURA 11: AVALIAÇÃO – NÍVEL 1 – FASE 2 – MISSÃO 1

MISSÃO 1 - FASE 2 - NÍVEL 1 - QUIZ

Tentativas permitidas: 2
 Este questionário foi encerrado em quarta, 25 Out 2017, 23:59
 Método de avaliação: Nota mais alta

Resumo das suas tentativas anteriores

Tentativa	Estado	Nota / 300,00	Revisão
1	Finalizada Enviada(s) domingo, 17 Set 2017, 19:39	300,00	Revisão
2	Finalizada Enviada(s) domingo, 17 Set 2017, 19:41	300,00	Revisão

A sua nota final neste questionário é 300,00/300,00.

Não são permitidas outras tentativas

VOLTAR AO CURSO

Fonte: Site do projeto *Aventuras Currículo+*¹⁴

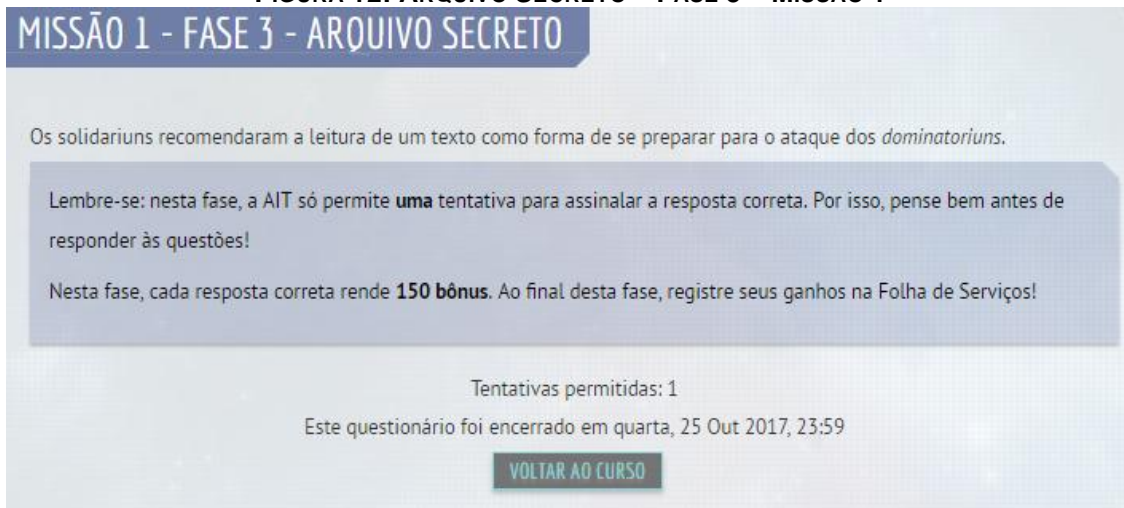
A Fase 3 – *Neutralidade Suspeita* remete a um dos objetivos da Missão: é possível relatar fatos de forma totalmente neutra? Por quê?

Nessa Fase, os alunos abrirão um arquivo denominado *Arquivo Secreto*, lerão um texto sobre a possibilidade da existência de uma neutralidade no relato de fatos e responderão a duas questões de múltipla escolha na plataforma gamificada, que consistem em localizar informações explícitas em um texto. Os educandos terão apenas uma chance para acertar a resposta, pois a proposta é tornar o *game* mais difícil na medida em que se avança na Missão. Essa é mais uma estratégia da gamificação, conforme demonstrado na Figura 12, mais adiante.

Novamente, a estratégia da inferência poderá ser trabalhada com o auxílio do professor, que, por meio de perguntas sobre o título do texto – *Neutralidade Suspeita*, fará com que os educandos percebam que a palavra *suspeita* já põe em dúvida a possibilidade de um autor neutro e assim possam supor sobre o conteúdo que será lido.

¹⁴ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 13.01.18.

FIGURA 12: ARQUIVO SECRETO – FASE 3 – MISSÃO 1



Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹⁵

A Fase 4 – *Interpretando dados* tem por objetivo reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato e posicionar-se criticamente. Para tanto, os jogadores abrirão o *Arquivo Secreto* – documento em PDF composto por 11 questões dissertativas, sendo cinco delas do Nível 1 e seis do Nível 2. Cada resposta correta no Nível 1 corresponde a 100 *bônus* e a 200 *bônus* no Nível 2.

No Nível 1, os alunos lerão trechos de duas notícias que tratam de duas pesquisas, uma realizada pelo Datafolha e a outra pelo *Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística* (IBOPE), com o objetivo de verificarem a satisfação da população sobre a realização da Copa no Brasil em 2014. Eles terão de comparar os dados estatísticos e preencher um quadro-síntese para verificar se as duas pesquisas trazem as mesmas informações.

Entre outras habilidades presentes nesse Nível (comparação, localização de informação explícita etc.), chamamos a atenção para a questão cinco, que visa à localização de uma informação implícita no texto, como demonstrado na Figura 13.

¹⁵ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 13.01.18.

FIGURA 13: QUESTÃO 5 – FASE 4 – MISSÃO 1

5. Em todas as pesquisas feitas, a soma do número de pessoas que consideraram que a Copa do Mundo trouxe mais benefícios do que prejuízos para o Brasil com o número de pessoas que consideraram o contrário não dá 100%. O que as pessoas que não estão consideradas nos dados de pesquisa apresentados podem ter respondido ante a pergunta se a Copa do Mundo trouxe mais benefícios do que prejuízos ao Brasil?

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹⁶

No Nível 2 dessa mesma Fase, os educandos são expostos a cartas de leitores e devem distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema e identificar os argumentos que sustentam uma opinião. Observem-se as questões 8 e 10 na Figura 14:

FIGURA 14: QUESTÕES 8 E 10 – NÍVEL 2 – FASE 4 – MISSÃO 1

Texto 1

Mais bônus do que ônus

Quem considerou que a Copa do Mundo trouxe mais prejuízos do que benefícios para o Brasil se esqueceu de considerar as melhorias feitas nos estádios, nos aeroportos, no setor hoteleiro, os empregos gerados por essas obras, o lucro obtido pelo setor hoteleiro, sem contar com a emoção que os brasileiros puderam ter de ver a seleção brasileira jogando em casa.

(Lisandra Gonçalves, Londrina, Paraná)

Texto 2

Herança duvidosa

Fácil explicar os dados da pesquisa do Datafolha. Que faremos com estádios gigantescos que custaram 8 bilhões de reais, 3 vezes mais do que o previsto, e que dificilmente terão metade de sua capacidade ocupada novamente? Não teria sido melhor investir esse dinheiro na construção de hospitais e creches tão mais necessários para a população? Para quem diz que os brasileiros puderam ter o privilégio de ver o Brasil jogando ao vivo, vale lembrar que o preço dos ingressos só permitiu que as classes privilegiadas fossem aos estádios. Muitas dessas pessoas poderiam ter acompanhado os jogos do Brasil em qualquer lugar do mundo.

(Paulo José Martins, Poá, São Paulo)

8. Quanto ao leitor que escreveu o texto 2, é possível afirmar que ele:
- () foi favorável à realização da Copa do Mundo no Brasil.
- () não foi favorável à realização da Copa do Mundo no Brasil.
10. Identifique o tipo de texto escrito pelos dois autores. Justifique sua resposta.
- Os textos escritos pelos dois autores são exemplos de:
- () notícia.
- () artigo de opinião.
- () carta de leitor.

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹⁷

¹⁶ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 13.01.18.

¹⁷ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 13.01.18.

A Fase 5 – *De leitor a repórter* consiste em colocar em prática tudo o que foi trabalhado sobre o gênero notícia e produzir uma notícia, de acordo com as orientações presentes na Figura 15:

FIGURA 15: DE LEITOR A REPÓRTER – FASE 5 – MISSÃO 1

Alie-se a outro aspirante a agente para escrever uma notícia sobre os fatos apresentados a seguir.

- Aconteceu um atropelamento na esquina da Agência da AIT, ontem, às 15h40.
- Um carro atropelou três agentes – Maria Cristina da Silva, Terezinha de Jesus e Cleide Aparecida Neves.
- Cleide e Terezinha tiveram ferimentos leves, e Maria Cristina quebrou as duas pernas.
- Segundo testemunhas, o carro vinha em alta velocidade.
- Segundo testemunhas, o motorista do carro – o ufólogo Mauro Teles – estava falando ao telefone celular no momento do acidente.
- Segundo testemunhas, as agentes estavam conversando distraídas na hora do acidente.
- Segundo testemunhas, as agentes estavam atravessando a rua fora da faixa de pedestres.

Atenção!

Metade da equipe vai escrever a notícia, fazendo parecer que o culpado pelo acidente é o motorista de carro, sem dizer abertamente que ele é culpado. A outra metade da equipe vai escrever a notícia, dando a parecer que as culpadas pelo acidente foram as três agentes, sem dizer abertamente que a culpa foi delas.

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹⁸

Na **Mensagem Final**, o aluno digita o total de *bônus* adquiridos na Missão. Caso tenha obtido menos de 2500, há uma orientação para que ele verifique com o mestre – professor – formas de obter *bônus* adicionais, a fim de completar a Missão.

Dessa forma, atestamos, mais uma vez, que não existe a ideia de punição para os que não concluírem a Missão de forma satisfatória, mas sugestões para que o professor verifique outras estratégias que façam com que o aluno aprenda e acompanhe os demais participantes.

Os que atingirem ou ultrapassarem o *bônus* de 2500 receberão a recompensa – o selo de *Subagente* – e serão direcionados ao áudio da Missão final que os parabeniza pela Missão cumprida.

A última etapa da Missão, **Missão1 – Avaliando a Missão**, consiste em uma avaliação sobre o aprendizado. A enquete é composta por cinco questões,

¹⁸ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 13.01.18.

sendo as três primeiras de múltipla escolha, nas quais os aluno tem quatro opções de respostas sobre o que aprendeu: 1) *Sim, bastante*; 2) *Sim, pouco*; 3) *Não*; 4) *Não fiz a maioria das atividades da Missão*.

As duas últimas perguntas são dissertativas e requerem uma reflexão sobre o que o aluno considerou mais importante ou interessante na Missão, bem como qual foi a maior dificuldade encontrada (Figura 16).

FIGURA 16: AVALIANDO A MISSÃO

MISSÃO 1 - AVALIANDO A MISSÃO

Parabéns! Você conseguiu superar muitos obstáculos e completou a **Missão 1 - O Quarto Poder**. No entanto, antes de passar para a próxima missão, você precisa avaliar o percurso que acabou de percorrer para retomar o que aprendeu e avaliar se as atividades o ajudaram a aprender ou não.

Para cumprir a **Missão 1 - O Quarto Poder**, você precisou realizar algumas atividades:

- Refletir sobre as consequências do controle de informação.
- Responder a um *quiz* de manchetes e notícias que relatam os mesmos fatos.
- Ler um texto que discute a possibilidade de não neutralidade no relato de fatos e responder a questões sobre ele.
- Comparar notícias e cartas de leitores referentes a dados e opiniões sobre a Copa do Mundo de 2014.
- Escrever uma notícia a partir de fatos.
- Responder às questões-problema da missão:
 - É possível relatar fatos de forma totalmente neutra?
 - Por que a imprensa é chamada de "o quarto poder"?

Procure retomar as atividades feitas antes de responder.

A enquete foi encerrada em quarta, 25 Out 2017, 23:55. Obrigado.
 Visualizar Todas as Respostas

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*¹⁹

Missão 2 – SOS QUADRINHOS

A **Missão 2 – SOS Quadrinhos** tem por prioridade a leitura de histórias em quadrinhos, sobretudo tiras. Como ocorre no início de todas as Missões da plataforma, há o *link Conheça sua Missão*, indispensável para que o jogador saiba quais são os objetivos da atividade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da aprendizagem. Os recursos utilizados são os mesmos descritos na Missão 1: *podcast* e quadro de requisitos de investigação e exploração, conforme demonstrado nas Figuras 17 e 18.

¹⁹ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 13.01.18.

FIGURA 17: LINK CONHEÇA SUA MISSÃO – PODCAST – MISSÃO 2

A operação SOS Quadrinhos pretende salvar o humor proporcionado por quadrinhos.



Fonte: *Site do Projeto Aventuras Currículo+*²⁰

Apresentamos, a seguir, a transcrição do áudio:

O humor está ameaçado no planeta Terra. Forças retrógradas querem acabar com o riso, porque acham que ele pode ser perigoso por envolver uma boa dose de crítica ou mesmo por simplesmente proporcionar a diversão. Povo feliz e crítico é algo que pode dificultar a escravização. Atentos a esse movimento os Dominatoriuns começaram uma operação para acabar com as fontes de humor e diversão e os quadrinhos estão na mira. Sua Missão: salvar as HQs, tirinhas e outras formas de quadrinhos do extermínio.

- III. Quadro de requisitos de investigação e exploração, no qual são apresentadas as atividades que devem ser percorridas para que se desenvolvam determinadas competências e habilidades.

FIGURA 18: LINK CONHEÇA SUA MISSÃO – QUADRO DE REQUISITOS – MISSÃO 2

Esta missão não será fácil e para realizá-la você deverá apurar sua compreensão das histórias em quadrinhos, percebendo, sobretudo, o que não está evidente e observando muito bem as imagens e os mínimos detalhes, que podem revelar muitas coisas.

Para cumprir esta missão, você terá que realizar as seguintes atividades:

- Construir uma lista de personagens e histórias em quadrinhos.
- Explorar coletivamente tirinhas e HQs.
- Responder a um *quiz* de compreensão de tirinhas.
- Participar de um circuito de quadrinhos com tarefas variadas em três estações diferentes.
- Compreender duas HQs de alto grau de dificuldade e uma charge.
- Produzir tirinhas.
- Defender os quadrinhos.

Ao longo dessa missão, espera-se que você desenvolva habilidades de leitura que permitam que você seja capaz de:

- localizar informações no texto;
- inferir informações implícitas no texto;
- relacionar o texto escrito com as imagens;
- perceber os recursos que podem conferir humor aos quadrinhos;
- relacionar o texto lido com outros textos e com fatos da realidade;
- relacionar textos com possíveis autores que poderiam tê-los escrito;
- perceber a diferença de opiniões;
- sustentar uma opinião com argumentos;
- produzir texto de opinião usando os mecanismos coesivos da argumentação.

Fonte: *Site do Projeto Aventuras Currículo+*²¹

²⁰ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.02.18.

Como podemos notar, a forma de apresentação dos objetivos mantém a mesma estrutura apresentada na Missão 1 (*podcast* e quadro de requisitos), porém o conteúdo do áudio e as habilidades a serem exploradas foram adequadas ao gênero em estudo.

A Missão 2 também é constituída de cinco fases: Fase 1 – *Nós lemos HQs*, constituída por dois níveis; Fase 2 – Quiz de tirinhas, composta por quatro níveis de *quizzes*; Fase 3 – *Treino avançado em HQ*, com 2 níveis; Fase 4 – *Humor a sério*, formado por dois níveis e Fase 5 – *De leitor a produtor de HQ*. Há também os *links Mensagem Final* e *Missão 2 – Avaliando a Missão*.

Na Fase 1 – *Nós lemos HQ*, a atividade é coletiva (como em toda 1ª fase de Missão). Novamente, a estratégia de leitura parte dos conhecimentos prévios dos alunos que, nessa atividade, devem indicar os personagens e as características das histórias em quadrinhos que eles conhecem.

A dinâmica é chamada de *Chuva de Personagens*, Fase 1, Nível 1, mantendo-se a mesma estratégia gamificada da atividade descrita na Missão 1, Fase 1 – os alunos têm tempo para citar personagens e suas respectivas características; os *bônus* são atribuídos de acordo com sua participação; não há necessidade de recurso digital.

Não podemos deixar de mencionar que esse tipo de dinâmica traz consigo estratégias de gamificação como a interatividade, a competição e colaboração, que se tornam ingredientes importantes para a aprendizagem, conforme analisado anteriormente na Missão 1.

No Nível 2 – *Exploração Coletiva de Tirinhas*, Fase 1, a atividade proposta leva em consideração as condições de produção textual e busca as relações de sentido que se estabelecem entre linguagem verbal e não verbal, por meio de questões que direcionam o olhar do educando. Vejamos a Figura 19:

²¹ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 17.02.18.

FIGURA 19: ATIVIDADE – FASE 1 – NÍVEL 2 – MISSÃO 2



Fonte: Site do Projeto Aventuras Currículo+²²

Após o reconhecimento do personagem e suas características, algumas questões são sugeridas para que o professor conduza a exploração da tirinha: como se sente o pai na primeira sequência? Como podemos perceber suas emoções? O que a escrita tremida e com sílabas separadas do nome do Maluquinho indica? Observando os objetos que Maluquinho manipula podemos perceber que ele está brincando de quê? Quem o menino vai domar? Como podemos saber qual é a ‘fera’ a ser domada?

Motivar a inferência por meio de perguntas orientadoras é uma estratégia apresentada por Solé (1998) para o ensino de leitura, conforme exposto no capítulo 2 deste trabalho.

A Fase 2 – *Quiz de tirinhas* constitui-se de quatro níveis de *quizzes*, que mantêm a mesma estratégia de gamificação da Missão, isto é: *quizzes* com questões de múltipla escolha que valem *bônus*, de acordo com o grau de dificuldade. Permanece a possibilidade de revisão e a avaliação pela maior nota obtida.

Os *quizzes* têm como desafio a compreensão do humor das tirinhas. Logo, os Níveis 1 e 2 contam com tirinhas de personagens mais conhecidos: Menino Maluquinho, Garfield, Calvin e Haroldo. O Nível 3 aborda apenas tirinhas do Níquel Náusea e o Nível 4 apresenta afirmações a favor e contra os quadrinhos, para que os alunos selecionem argumentos para a defesa da produção de tirinhas.

²² Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 17.02.18.

A questão apresentada na Figura 20 representa os Níveis 1 e 2 mencionados.

FIGURA 20: QUIZ – FASE 2 – MISSÃO 2

Questão 3

Correto

Atingiu 100,00 de 100,00

⏪ Marcar questão

Leia a tirinha do Garfield e depois responda à questão:



Disponível em: <<http://zip.net/bbqVzX>>. Acesso em 15 abr. 2015.

Garfield está todo molhado no último quadro porque:

- a. Odie (o cachorro) jogou um prato de água na cara dele depois que ele mostrou a língua para o cachorro.
- b. Odie (o cachorro) foi tentar fazer o movimento com a língua que Garfield sugeriu, mas, como baba bastante, acabou cuspidando muito em cima de Garfield. ✓ Muito bem! Resposta certa.
- c. John (o dono de Garfield) deu banho nele.

Sua resposta está correta.

A resposta correta é: Odie (o cachorro) foi tentar fazer o movimento com a língua que Garfield sugeriu, mas, como baba bastante, acabou cuspidando muito em cima de Garfield.

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*²³

A questão contribui para o entendimento da tira, já que as alternativas fomentam expectativas sobre o ocorrido, podendo o discente valer-se de seus conhecimentos prévios, quando já conhecer os personagens, por exemplo, ou ainda, analisando imagem verbal e não-verbal, inferir sobre o ocorrido.

Abaixo, selecionamos duas questões do Nível 3, que exemplificam como o contexto de produção é abordado por meio de inferências (Figuras 21 e 22).

²³ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

FIGURA 21: QUIZ – FASE 2 – NÍVEL 3 – MISSÃO 2

Questão 1

Correto

Atingiu 200,00 de 200,00

Marcar questão

Níquel Náusea é um rato de esgoto criado pelo cartunista Fernando Gonsales. Ele é inspirado em um personagem bastante conhecido das histórias da Disney.

Entre as alternativas abaixo, selecionem o personagem que pode ter servido de fonte de inspiração para Níquel Náusea:

- a. Pateta.
- b. Pluto.
- c. Pato Donald.
- d. Mickey Mouse. **Muito bem! Resposta certa.**
- e. Tio Patinhas.

Sua resposta está correta.

A resposta correta é: Mickey Mouse.

Fonte: *Site do Projeto Aventuras Currículo+*²⁴

FIGURA 22: QUIZ – FASE 2 – NÍVEL 3 – MISSÃO 2

Questão 2

Correto

Atingiu 200,00 de 200,00

Marcar questão

O que levou vocês a crer que foi esse o personagem que inspirou a criação do Níquel Náusea?

- a. O jeito atrapalhado e ingênuo característico de Níquel Náusea semelhante ao do Pateta.
- b. O fato do Níquel Náusea ser um mascote corajoso e fiel como Pluto.
- c. A semelhança sonora entre os nomes Mickey Mouse e Níquel Náusea. **Muito bem! Resposta certa.**
- d. A semelhança de jeito entre Mickey Mouse e Níquel Náusea.
- e. A semelhança física entre o Pluto e o Níquel Náusea.

Sua resposta está correta.

A resposta correta é: A semelhança sonora entre os nomes Mickey Mouse e Níquel Náusea.

Fonte: *Site do Projeto Aventuras Currículo+*²⁵

O Nível 4 visa ao desenvolvimento da habilidade de perceber a diferença de opiniões, conforme explicitado na Figura 23:

²⁴ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.


²⁵ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

FIGURA 23: QUIZ – FASE 2 – NÍVEL 4 – MISSÃO 2

Questão 1

Correto

Atingiu 300,00 de 300,00

 Marcar questão

Você já sabe que os *dominatoriuns*, ao contrário dos *solidariuns*, são contra o humor. Para eles, pessoas mais felizes podem resistir mais às mudanças, sobretudo quando estas forem para pior. Na parte destinada à opinião de leitores do *site* do Jornal Interplanetário, foram postados pequenos textos sobre os quadrinhos.

Assinale as opiniões que podem ter sido postadas pelos *dominatoriuns*.

Dica: os *solidariuns* descobriram que os *dominatoriuns* publicaram três desses textos de opinião.

- a. A leitura de tirinha pode desenvolver o raciocínio, pois é preciso observar bem os detalhes das imagens, relacionar imagem e texto e relacionar a tirinha com outros textos e acontecimentos.
- b. Se faz algum sentido publicar tirinhas em jornais, que seja então no caderno infantil, pois só crianças teriam tempo para perder com historinhas desenhadas. ✓ Muito bem! Resposta certa.
- c. Uma história contada sem imagens é muito mais interessante do que uma que usa as imagens para contar, pois sem imagens podemos imaginar os personagens e o local. ✓ Muito bem! Resposta certa.
- d. Muitos personagens de histórias em quadrinhos não são bons modelos para nossas crianças. Por acaso, dar coelhada nos outros, roubar comida ou não tomar banho podem ser exemplos para nossas crianças? ✓ Muito bem! Resposta certa.
- e. O jornal traz uma grande quantidade de notícias ruins. É bom que tenha uma seção com publicações que possam ser mais leves.
- f. Muitas pessoas que depois se tornaram grandes leitoras começaram a ler pelos quadrinhos.

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*²⁶

O Nível 1 – *Revisitando Super-Heróis*, da Fase 3 – *Treino avançado em HQ*, traz quatro questões de múltipla escolha. Diferentemente dos *quizzes* da fase anterior, nessa atividade o professor pode atribuir um tempo para a resposta, fator que proporciona mais dinamismo à atividade.

As questões têm por base um vídeo sobre a origem do Homem de Ferro, disponível no *Youtube*. Algumas questões consistem em identificar informações explícitas no vídeo. No entanto, por se tratar de um vídeo, além atentar para as informações veiculadas nele, o aluno deve realizar anotações que contribuirão para o seu entendimento. A quarta questão explora o efeito de humor provocado pelo quadrinho, assim como ocorreu na atividade descrita anteriormente na Fase 2.

No Nível 4 – *Circuito de Quadrinhos*, os alunos, divididos em trios, vivenciarão um circuito de atividade: cada um receberá um grupo de questões dissertativas, que deverão ser resolvidas em um tempo estipulado. Esgotado o

²⁶ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

tempo, eles devem trocar a atividade entre si. O desafio é construir os sentidos do texto, observando-se os elementos que compõem uma tirinha: a linguagem verbal, a expressão dos personagens e as linhas de movimento. Para isso, precisarão basicamente localizar informações explícitas e implícitas no texto.

A Fase 4 – *Humor a sério* requer mais atenção dos jogadores, pois o intuito é analisar uma tirinha e um quadrinho, considerados de difícil interpretação. As questões trazem uma nova perspectiva de leitura de quadrinhos, que, além do humor, abordam temáticas sociais e são bastante críticos (Figuras 24 e 25):

FIGURA 24: ATIVIDADE – TIRINHA 1 – FASE 4 – MISSÃO 2



Fonte: Site do Projeto Aventuras Currículo²⁷

FIGURA 25: ATIVIDADE – QUADRINHO 2 – FASE 4 – MISSÃO 2



Fonte: Site do Projeto Aventuras Currículo²⁸

²⁷ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

²⁸ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

As questões propostas deixam em evidência a habilidade que a tarefa pressupõe e valoriza a opinião do aluno, como demonstrado na Figura 26:

FIGURA 26: QUESTÕES – FASE 4 – MISSÃO 2

DESAFIOS

1. O que provoca o humor na tirinha?
2. Qual é a questão social criticada no quadrinho (que está implícita em seu título)? Você acha que fatos assim ainda acontecem no Brasil? O que pensa sobre isso?

Fonte: Site do Projeto *Aventuras Currículo+*²⁹

Assim como ocorre na Fase 5 da Missão 1, a Fase 5 – *Produzindo HQ* requer que o discente exercite o que compreendeu e produza uma tirinha bem humorada no *Nível 1 – Produzindo HQs*. Já no *Nível 2 – Em defesa das tirinhas e dos quadrinhos*, pretende-se trabalhar com a argumentação, pois os alunos terão de compor um texto em defesa dos quadrinhos.

A Missão encerra-se com o *link Mensagem Final e Avaliando a Missão*, já descritos na Missão 1.

3.5. Discussão dos resultados

Neste estudo, verificamos como a gamificação pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, considerando as atividades propostas na plataforma *Aventuras Currículo+*.

Nas referidas atividades, observamos uma preocupação, desde o início de cada Missão, com o envolvimento do participante para que ele aprenda e desenvolva habilidades e competências de leitura. Para tanto, os conteúdos, organizados por gêneros textuais, estão inseridos em um contexto que permite que o educando estabeleça seus objetivos de leitura, realize as atividades propostas e, ao final, consiga refletir sobre a própria aprendizagem.

Notamos que todo o processo de aprendizagem é pensado de forma que o envolvimento e a interatividade proporcionem atividades diversificadas, ora coletivas, ora individuais, ora competitivas, ora colaborativas, conforme demonstrado no capítulo anterior. Esse aspecto contribui para que todos

²⁹ Disponível em: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 14.12.17.

tenham voz e possam demonstrar de diferentes formas o que sabem sobre o conteúdo e o que precisam desenvolver.

Além dos elementos de *game*, verificamos a presença de outros recursos tecnológicos tais como os vídeos, *podcast*, áudios, que contribuem para ampliar a capacidade de compreensão, que não se restringe a textos escritos. Conforme apontado em nosso referencial teórico, os nativos digitais aprendem com mais facilidade quando expostos a diferentes mecanismos de aprendizagem. Dessa forma, o aluno pode ler, ouvir, ver e interagir.

Destacamos duas estratégias de leitura propiciadas pelas estratégias de gamificação: o conhecimento enciclopédico e a inferência. Todas as Missões iniciam-se com uma atividade coletiva, que tem como intuito levantar os conhecimentos prévios dos jogadores; trata-se de construir o conhecimento considerando-se o contexto sócio-histórico-cultural em que os educandos estão inseridos. Desse ponto de partida, surgem as questões orientadoras para que os alunos possam inferir sobre as ideias que serão abordadas nos diferentes textos.

Essas duas estratégias colaboram para que a informação textual e o contexto se conectem para a construção de um novo significado. Percebemos, então, a concepção de leitura discutida neste trabalho, em que o leitor é protagonista no processo de compreensão e tem o texto como local de encontro com o autor.

É basicamente por meio dessas estratégias que habilidades como localizar informações implícitas ou explícitas em um texto; comparar informações; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato são desenvolvidas.

Ainda, nessa construção de sentidos, notamos a preocupação em se desenvolver o pensamento crítico com tarefas que requerem o posicionamento dos aprendizes.

Outro elemento que merece destaque é a oportunidade de se aprender com o erro, já que os elementos que “avaliam” (*quizzes* e questões

dissertativas), avaliam para promover e não para punir. Daí a oportunidade de revisão e a garantia de manter-se a nota mais alta obtida na atividade.

Também, por se tratar de uma ferramenta desenvolvida para a recuperação da aprendizagem, é preciso considerar que existem dificuldades que precisam ser superadas. Nesse quesito, vale refletir que, se o discente se encontra em tal situação, é talvez porque as estratégias anteriores não alcançaram as suas reais necessidades, o que justifica tentar algo novo, além do livro ou apostila, provavelmente já conhecidos por ele.

Como podemos perceber, não é mais possível pensar em aprendizagem e tecnologia separadamente, como se uma não dependesse da outra ou como se não fosse possível uni-las em torno de um objetivo. Prova disso é a plataforma *Aventuras Currículo+*, que é um passo para que os docentes se apropriem dos novos recursos e criem estratégias gamificadas para que o aluno percorra um caminho de aprendizagem compatível com as novas demandas socioculturais.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, verificamos a importância de estratégias de gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Dessa forma, com base nos PCN (BRASIL, 1998), que prevêm e orientam o trabalho pedagógico combinado com o uso das TDICs, estudamos o conceito de gamificação, seu contexto histórico e seus elementos. Realizamos também um estudo bibliográfico sobre o ensino de leitura, visando a conhecer as estratégias de ensino para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras.

Partindo do contexto histórico da educação no Brasil, verificamos que o ensino era voltado para uma minoria letrada, pertencente à elite, presa a modelos tradicionais de ensino que priorizavam a memorização de regras e a imitação de grandes nomes da literatura. Com a democratização do ensino, as estratégias utilizadas até então não eram suficientes para alcançar as necessidades da classe operária, fato que motivou novos estudos na área da linguística e ampliou o conceito de leitura.

Verificamos, então, que o processo de compreensão depende inclusive de fatores externos à escola, pois o aluno acumula experiências e conhecimentos do meio sociocultural em que está inserido e é nessa ótica que ele realizará suas leituras. Logo, o conceito de alfabetização é ampliado pelo conceito de letramento, no qual o indivíduo não só decodifica a língua, mas, sobretudo, deve compreender o que é lido.

Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa fundamentada nos estudos de Koch e Elias (2017), fincados na abordagem sociocognitiva, que considera a leitura como um processo de interação entre leitor-texto-autor. Nesse processo, leitor e autor são protagonistas que têm o texto como ponto de encontro para construção do sentido. Em outras palavras, o autor, visando a obter a adesão de um determinado interlocutor, deposita no texto suas intenções, e o leitor, que compartilha de certos conhecimentos previstos pelo autor, busca desvelar a informação. Assim, o sentido não está apenas no autor ou no leitor, mas na interação entre os dois por meio do texto.

No intuito de compreendermos o processo de leitura, estudamos as estratégias sociocognitivas ativadas durante o processamento textual: o

conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento de mundo (cf. seção 1.2).

Constatamos que esses três sistemas de conhecimento são base para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras. Valendo-se disso, Solé (1998) propõe um processo de ensino de leitura que consiste em formular previsões sobre o texto a ser lido, esclarecer possíveis dúvidas e resumir as principais ideias. Para tanto, faz-se necessário que se tenha estabelecido um objetivo para a leitura.

Com base nesse conhecimento, estudamos a estratégia de gamificação, a fim de constatar sua contribuição para o ensino e a aprendizagem de leitura. Compreendemos que se trata de uma técnica que se apropria dos elementos presentes em jogos (*games*), com o intuito de motivar e engajar pessoas para o alcance de determinados objetivos.

Apesar de recentes e pouco difundidos no Brasil, os elementos da gamificação não são novos, tampouco dependem exclusivamente da tecnologia. Eles consistem em dinamizar a aprendizagem, tornando-a mais divertida e engajadora.

Tendo em vista tais pressupostos, analisamos as atividades de leitura propostas na plataforma gamificada *Aventuras Currículo+*, para verificamos como os elementos do *game* e as estratégias sociocognitivas se fundem em torno de um mesmo objetivo: promover a aprendizagem.

Constatamos que, nesse ambiente, desenvolvido para recuperação de conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades básicas relativas à leitura e à escrita, a tecnologia colabora significativamente para o processo educacional, na medida em que incorpora novos recursos como vídeos, imagens, áudios e não apenas textos escritos, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem.

Nesse contexto, os recursos da gamificação contribuem para o protagonismo do aluno, que é envolvido por um contexto fictício que o desafia a realizar diversas tarefas para atingir um objetivo específico. Entre os recursos de gamificação observados na plataforma mencionada, destacamos: a narrativa, a dinâmica, a competição, o *feedback* e a recompensa.

As atividades de leitura têm como ponto de partida os conhecimentos prévios dos jogadores que, junto com a habilidade de inferência, promovem reflexões acerca do assunto que será abordado e é base para o desenvolvimento de outras habilidades.

Perceber a contribuição da gamificação para o ensino de leitura permite que nós, professores, adequemos nossas aulas às novas demandas sociais de forma que o conteúdo e as atividades pedagógicas atendam às expectativas dos aprendizes.

Reconhecemos, porém, que nossas ponderações não se esgotam neste trabalho, visto que novos desafios surgem a todo instante e interferem no processo de ensino e aprendizagem, exigindo que educadores ampliem seus conhecimentos sobre as estratégias de gamificação na educação. Sendo assim, concluímos o estudo indicando novos caminhos para futuras pesquisas que contribuirão para estratégias que podem melhorar as aulas de Língua Portuguesa.

Conforme mencionado, estudamos os processos cognitivos envolvidos durante o processamento textual e os elementos da gamificação que, combinados, promovem a aprendizagem. No entanto, cabe aprofundar os estudos sobre a linguagem utilizada no *game* e como estratégias de interação podem contribuir para o engajamento do jogador.

Já que tratamos, por diversas vezes, sobre o protagonismo do aluno, novos estudos podem verificar qual deve ser o papel do professor perante uma ferramenta gamificada e ressignificar sua atuação.

Analisamos aqui uma plataforma gamificada desenvolvida para a educação. Outra possibilidade é o estudo de *games* comerciais que podem auxiliar no ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, não abordamos aqui as estratégias de avaliação, visto que o professor terá um olhar a respeito das atividades realizadas e dos objetivos atingidos. Mesmo que todos os alunos concluam as tarefas, nem todos chegarão ao final com o mesmo conhecimento. Que aspectos da avaliação podem ser evidenciados na plataforma?

Procuramos aqui refletir sobre o uso da gamificação no contexto educacional, com o intuito de ampliarmos as possibilidades de ensino, tendo em vista os recursos tecnológicos disponíveis.

Aprendemos que a gamificação é o caminho para uma educação atenta às inovações, ao volume de informações que somos submetidos a todo momento, às novas práticas sociais, nas quais os padrões atuais de ensino nem sempre se enquadram. Esse recurso pode ser um rumo para uma educação mais interativa em uma sociedade em rede.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*. 1 ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

KLEIMAN, A. *O conceito de letramento e suas implicações para alfabetização*. São Paulo: UNICAMP, fev. 2007a. Disponível em: <www.conhecer.org.br/download/ALFABETIZACAO/Anexo3.doc>. Acesso em 07/09/2017.

_____. *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007b. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em 07/09/2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo, 2017.

MARCUSCHI. L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Retrieved April 30, 2003, Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Data de acesso: 28.01.18.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, V. S.; CYRANKA, L. F. M. A Língua Portuguesa na Escola Ontem e Hoje. *Linhas Críticas – Revista semestral da Faculdade Educação UNB*. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7484>. Acesso em 21set. 2017.