



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CHRISTIANE CARNEIRO ALVES

**A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA: DESAFIOS E
CONTRIBUIÇÕES**

Montes Claros-MG

Mai/2021

CHRISTIANE CARNEIRO ALVES

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Liberado em: 30/06/2021



Montes Claros-MG

Maio/2021

Alves, Christiane Carneiro.

A474g A gamificação no ensino de leitura [manuscrito] : desafios e contribuições / Christiane Carneiro Alves. – Montes Claros, 2021.

113 f. : il.

Bibliografia: f. 89-94.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Ensino. 2. *Games*. 3. Gamificação. 4. Leitura. 5. Cultura digital – Ensino Fundamental. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Desafios e contribuições.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para que eu tivesse uma boa educação e continuasse o processo constante de formação pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por conceder a conclusão desta etapa tão importante em minha vida. Por me fazer sentir sua presença e graça em todos os momentos durante a trajetória, o que permitiu que eu não desistisse no meio do caminho.

Aos meus pais e irmãos por serem meu alicerce, meus maiores incentivadores, por me apoiarem incondicionalmente e me fazerem lembrar que eu sou capaz de alcançar meus objetivos. Aos meus cunhados pela disposição em me ajudar sempre que eu precisava e solicitava o auxílio deles. Aos demais familiares e amigos, por acreditarem em mim.

Aos professores e colegas do Profletras por todas as experiências e conhecimentos compartilhados.

À minha orientadora Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, pela paciência, confiança e por acreditar na minha capacidade, sempre me motivando.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a concretização deste trabalho.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

RESUMO

A cultura digital vem ganhando espaço na sociedade e na vida dos indivíduos, demonstrando a pertinência de processos educacionais se apropriarem de elementos desse universo. Nesse sentido, considerando a importância primordial da leitura, assim como as dificuldades enfrentadas pela escola para motivar os estudantes do Ensino Fundamental a lerem, esta pesquisa aborda a gamificação em processos educacionais, considerando as contribuições e os desafios que ela pode oferecer para atividades de leitura na escola. Para tanto, partimos da hipótese de que a gamificação apresenta contribuições para o ensino de leitura, no entanto, acreditamos também que sua utilização suscite alguns desafios. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou delinear as contribuições e os desafios que a gamificação como metodologia promove em atividades de leitura escolar, considerando um levantamento realizado em dissertações e teses defendidas de 2010 a 2020. Em complemento, os objetivos específicos visaram: i) discutir a relevância social da leitura e problemáticas relacionadas ao seu ensino escolar; ii) apontar princípios da gamificação, analisando quais são as contribuições e os desafios do uso dessa metodologia no ensino de leitura segundo pesquisas acadêmicas dos últimos dez anos; iii) planejar atividades de leitura gamificada para virem a compor uma pesquisa-ação. Adotamos como procedimento metodológico a pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvidas por meio de uma abordagem qualitativa. O referencial teórico da pesquisa fundamentou-se, principalmente, nas concepções de leitura e de compreensão textual de Solé (1998) e Antunes (2003), assim como nas noções de Alves (2015) e Fardo (2013a) sobre *games* e gamificação. Os resultados indicam que, embora o uso da gamificação demande o conhecimento e a apropriação dos elementos dos jogos utilizados para gamificar, o que é desafiador para muitos professores, aplicar essa metodologia em atividades de leitura na escola promove a motivação, a interação e o engajamento, contribuindo para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes e, por extensão, proporcionando um processo ensino-aprendizagem mais eficiente.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. *Games*. Gamificação.

ABSTRACT

The digital culture has been earning space in the society and lives of individuals, demonstrating the relevance of educational processes to appropriate elements of this universe. In this sense, considering the primordial importance of reading, as well as the difficulties faced by the school to motivate elementary school students to read, this research addresses gamification in educational processes, considering the contributions and challenges that it can offer for reading activities in school. Therefore, we starts from the hypothesis that the gamification presents contributions for the teaching reading, we also believe its usage raises some challenges. In this sense, this research aimed to delineate the contributions and challenges the gamification as a methodology promotes in school reading activities, considering a survey carried out in dissertations and theses defended from 2010 to 2020. In addition, the specific objectives aimed: i) discuss the social relevance of reading and issues related to their school education; ii) point the principles of gamification, analyzing what contributions and challenges of using this methodology in teaching reading according academic research in the last ten years; iii) plan gamified reading activities to compose a research-action. We adopted, as a methodological procedure, the documentary and bibliographic research, developed by means of qualitative approach. The research theoretical framework was based, mainly, on the reading concepts and the textual understanding of Solé (1998) and Antunes (2003), as well as the notions of Alves (2015) e Fardo (2013a) about games and gamification. The results indicate that, although the use of gamification demands the knowledge and the appropriation of the game elements used to gamify, which is challenging for many teachers, applying this methodology in reading activities at school promotes the motivation, interaction and engagement, contributing to improvement of students reading comprehension and, by extension, providing a more efficient teaching-learning process.

Keywords: Reading. Teaching. Games. Gamification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Pirâmide dos elementos da gamificação.....	32
Figura 2: Exemplo de mapa mental no <i>MindMeister</i>	68
Figura 3: Modelo de cartão <i>Plickers</i>	69
Figura 4: Disposição das perguntas e respostas no <i>Kahoot</i>	76
Figura 5: Mural <i>Padlet</i>	85

QUADROS

Quadro 1: Elementos dos <i>games</i>	33
Quadro 2: Pesquisas sobre gamificação, realizadas com foco na Língua Portuguesa.....	44
Quadro 3: Contribuições e desafios da gamificação no ensino de leitura.....	51
Quadro 4: Resumo das atividades propostas na Jornada gamificada de leitura.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HQ	História em Quadrinhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGB	Pesquisa Game Brasil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LEITURA E GAMIFICAÇÃO.....	17
1.1 A leitura e sua relevância social: alguns dados importantes.....	17
1.2 Leitura na escola.....	22
1.3 Cultura digital e gamificação.....	27
1.4 Os <i>games</i> e seus elementos.....	30
1.5 Gamificação no ambiente escolar.....	36
2 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA.....	40
2.1 Procedimentos metodológicos.....	40
2.2 Levantamento de pesquisas sobre a gamificação no campo da educação.....	43
2.3 Descrição de trabalhos que envolvem a gamificação no ensino de leitura.....	45
2.4 Reflexões sobre as contribuições que a gamificação promove no ensino de leitura.....	51
2.5 Reflexões sobre os desafios que a gamificação no ensino de leitura pode implicar.....	56
3 JORNADA GAMIFICADA DE LEITURA.....	61
3.1 Conhecendo a jornada.....	61
3.1.1 As aparências enganam.....	64
3.1.2 Nem tudo que reluz é ouro.....	68
3.1.3 Quem vê cara não vê coração.....	72
3.1.4 Para bom entendedor meia palavra basta.....	75
3.1.5 Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87

REFERÊNCIAS	89
--------------------------	----

ANEXOS	95
---------------------	----

Anexo 1.....	95
--------------	----

Anexo 2.....	96
--------------	----

Anexo 3.....	98
--------------	----

Anexo 4.....	100
--------------	-----

Anexo 5.....	102
--------------	-----

Anexo 6.....	103
--------------	-----

Anexo 7.....	104
--------------	-----

Anexo 8.....	105
--------------	-----

Anexo 9.....	111
--------------	-----

INTRODUÇÃO

Para atender às demandas da profissão, entendo¹ ser imprescindível estar em constante processo de formação. Sendo assim, como professora, estou sempre em busca de transformação. E a transformação, na profissão docente, se dá em grande medida por meio da apropriação de conhecimentos via leitura.

Ler sempre foi uma atividade altamente relevante em minha vida. Atribuo muitas conquistas que tive à minha capacidade de ler e interpretar textos. Contudo, em minha experiência em sala de aula, mesmo não sendo extensa, percebia que muitos estudantes apresentavam dificuldades para ler e compreender textos, assim como baixo engajamento perante atividades de leitura. Esse fato se tornou uma preocupação constante, pois assim como a leitura fez e faz diferença em minha vida, ela poderia ter considerável relevância para outras pessoas também. Desta forma, considerei necessário fazer algo para amenizar ou solucionar o problema de meus alunos, dado ao inquestionável valor social da leitura. Assim, a partir do meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Unimontes, surgiu a oportunidade de pesquisar sobre o assunto e de buscar meios para contribuir para a superação desse quadro de incompreensão textual.

O tema gamificação chegou a mim por meio da minha orientadora e, observando aspectos dessa metodologia², ponderei que esta seria uma opção interessante para aproximar os estudantes do mundo da leitura, proporcionando-lhes alguma autonomia. A hipótese lançada era de que os estudantes se esquivavam de atividades de leitura, por não verem sentido naquela prática. De tanta esquiva, a competência leitora vai se atrofiando de tal maneira que, num ciclo vicioso, torna a leitura difícil, o que afasta ainda mais os estudantes de tal prática. Propusemo-nos, então, a desenvolver uma pesquisa que aliasse a gamificação à problemática vivenciada por mim. No Ensino Fundamental, tornar o ato de ler uma atividade desafiante e divertida aproxima essa prática de um universo já conhecido pelos estudantes, o que pode significar maior receptividade à leitura escolar.

A leitura é essencial na vida das pessoas e permeia as práticas sociais letradas. Ela possibilita ao leitor um melhor entendimento do seu universo e permite que ele atue no mundo, podendo contribuir, influenciar e até transformar a sociedade. O ato de ler pode

¹ Na introdução desta pesquisa, a primeira pessoa do singular faz-se presente diante da necessidade de relatar aspectos pessoais relacionados à escolha do tema da pesquisa. Nos capítulos seguintes, a primeira pessoa do plural assume a perspectiva do relato.

² Neste trabalho, optamos por considerar a gamificação como uma metodologia, apesar de não haver um consenso entre os autores sobre isso. Em muitas publicações, a gamificação é apontada como um método, uma estratégia ou até mesmo uma abordagem.

contribuir para uma maior autonomia do indivíduo e para a construção de sua história. Em outras palavras, a leitura contribui para o processo de cidadania do sujeito. Nesse sentido, na escola, a leitura precisa ser tratada como uma atividade social que habilita o indivíduo a compreender melhor o espaço em que vive, tornando-se potencialmente mais apto a refletir e a se posicionar.

De acordo com Kleiman (1989), a leitura ativa aspectos como percepção, processamento de informações, memória, inferência e dedução, sendo, assim, um processo multifacetado e multidimensional. Nessa perspectiva, o indivíduo, através da leitura, pode dotar-se de senso crítico e tornar-se capaz de analisar e discutir problemas de maneira mais fundamentada, não aceitando de forma automática suas próprias opiniões ou opiniões alheias (CARRAHER, 2002). Nesse sentido, a leitura torna-se essencial, por promover inúmeros conhecimentos, favorecendo de maneira direta distintas aprendizagens e trazendo benefícios para a sociedade.

A escola não é o único ambiente que possibilita a leitura, contudo é nela que as competências e aprendizagens são sistematizadas. Ressaltamos que a leitura ultrapassa a simples decodificação do texto, ou seja, a simples tradução dos códigos linguísticos. Em seu processo, considera-se também a compreensão dos sentidos do texto. Na escola, percebemos que muitos estudantes se mostram aptos a ler esses códigos, mas não compreendem o texto. Isso prejudica o processo de aprendizagem, podendo acarretar incontáveis problemas na formação desses sujeitos. Assim, diante da importância da leitura para os indivíduos, é necessário, no ambiente escolar, proporcionar aos aprendizes a capacidade de compreensão e interpretação de textos escritos, permitindo a eles se tornarem cidadãos mais atuantes e participativos, se assim o desejarem.

Logo, a leitura tornou-se uma habilidade muito importante para a construção de conhecimento e para a formação do ser humano, para que ele seja capaz de compreender e inserir-se no mundo. A escola é um ambiente propício para a aquisição da leitura. É nesse ambiente que a maior parte das pessoas é alfabetizada e letrada e aprende a fazer não só a leitura de diferentes textos, mas também a leitura do mundo. Segundo Bamberger (1995), o progresso social e econômico de um país está ligado, em grande parte, ao acesso das pessoas aos conhecimentos transmitidos pela escrita.

Apesar disso, é sabido que alguns alunos, durante o período que passam pela escola, por motivos diversos, não desenvolvem de maneira satisfatória a habilidade de ler. Muitos “aprendem a ler”, mas têm dificuldade para compreender o que leem, o que nos faz questionar até que ponto esses alunos podem ser considerados leitores. De certo modo, muitos não leem,

de fato, por se esquivarem de atividades de leitura consideradas sem propósito ou pouco motivantes. Isso precisa ser solucionado, já que essa dificuldade perpassa por toda a vida do indivíduo, dificultando sua inserção e ação no mundo. Diante disso, torna-se relevante desenvolver estudos que prezem pelo desenvolvimento da competência leitora, já que ela é fundamental para a construção do sujeito social.

Uma das formas de desenvolver o gosto dos alunos pela leitura e melhorar o desempenho em leitura é selecionar textos que apresentem temas condizentes com a realidade dos estudantes, o que possibilita uma aproximação maior entre as práticas escolares e as práticas sociais de vivências dos sujeitos. Sendo assim, o ensino de leitura, para atender às demandas atuais, precisa considerar que o aluno vive em um mundo globalizado, onde os avanços tecnológicos ganham cada vez mais espaço. Nesse aspecto, é relevante destacar que o professor precisará refletir sobre seu papel e rever suas práticas pedagógicas, de maneira a atender às aspirações do mundo contemporâneo (BEHRENS, 2006).

Atualmente, é comum ver adolescentes fazendo uso contínuo de tecnologias digitais, especialmente computadores e celulares. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), com os avanços tecnológicos e a modernização das sociedades, há, em todo o mundo, uma maior exigência em relação às habilidades de leitura e escrita. Levando em consideração a aproximação das sociedades atuais com os meios tecnológicos, é interessante que se busque, na escola, uma maior interação entre a leitura e as tecnologias digitais, o que pode despertar um interesse maior pelo ato de ler, podendo possibilitar aos estudantes a ampliação dos seus horizontes.

Os jogos eletrônicos ou *games*³ são muito populares no meio dos jovens, já que eles disponibilizam boa parte do seu tempo jogando. De maneira geral, é possível dizer que os jogos contribuem para o desenvolvimento do ser humano, seja no seu caráter social, cognitivo ou afetivo, embora excessos sejam definitivamente maléficos. McGonigal (2012) afirma que quando participamos de um bom jogo ficamos intensamente envolvidos o que nos deixa com disposição mental e condição física capazes de gerar vários tipos de emoções e experiências positivas.

A gamificação pode ser entendida como uma estratégia que propõe aplicar elementos de jogos em atividades de não-jogos, como as atividades da sala de aula. Em outras palavras, gamificar alguma atividade significa construir modelos ou sistemas que focalizam e envolvem pessoas em ações, tendo como pressuposto a lógica dos *games*. Segundo Tonéis (2017), trata-

³ A palavra *games* será utilizada neste trabalho com o mesmo significado de jogos eletrônicos, ou seja, esses termos serão considerados sinônimos.

se de aplicar elementos que fazem dos jogos atividades divertidas e atraentes, em outras atividades que comumente não seriam consideradas um jogo.

A estratégia da gamificação já acontece há algum tempo em diversas esferas da sociedade, inclusive na educação. Essa estratégia cria espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento e leva em consideração a motivação, o sentimento de grupo e a participação ativa das pessoas que estão envolvidas no processo.

A dificuldade dos alunos em realizar a leitura compreensiva é um problema que perpassa a educação atual. Muitas vezes, no entanto, a falta de compreensão é derivada da falta de motivação e de interesse para se envolver na atividade cognitiva dinâmica pressuposta pela leitura compreensiva. A partir disso, muitos professores se perguntam sobre o que pode ser feito para envolver os alunos na aprendizagem de leitura. Como criar motivação, engajamento e interesse? Partindo dessas questões, esta pesquisa se propõe a responder ao seguinte questionamento: quais são as contribuições e os desafios de se ensinar leitura compreensiva por meio de atividades gamificadas? Para responder a essa questão, propomos a realizar um levantamento e uma análise de trabalhos já concluídos que tiveram a gamificação como procedimento didático principal no ensino de leitura. A partir disso, a pesquisa objetivou delinear quais são as contribuições e os desafios que a gamificação como metodologia promove em atividades de leitura escolar, considerando um levantamento realizado em dissertações e teses defendidas de 2010 a 2020. Os objetivos específicos consistem em: i) discutir a relevância social da leitura e problemáticas relacionadas ao seu ensino escolar; ii) apontar princípios da gamificação, analisando quais são as contribuições e os desafios do uso dessa metodologia no ensino de leitura segundo pesquisas acadêmicas dos últimos dez anos; iii) planejar atividades de leitura gamificada para virem a compor uma pesquisa-ação a ser desenvolvida em uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (EF), da Escola Estadual Zinha Meira, em Bocaiúva – MG. Do ponto de vista metodológico, utilizamos a pesquisa documental e a bibliográfica, com abordagem qualitativa do levantamento realizado. Em complemento, planejamos, ainda, uma pesquisa-ação, a ser oportunamente realizada.

Portanto, esta pesquisa, inicialmente, explora abordagens teóricas sobre leitura e gamificação. Posteriormente, realiza um levantamento de dissertações e teses sobre o tema da gamificação no ensino de leitura. Em seguida, descreve esses trabalhos apontando as contribuições e os desafios observados pelos pesquisadores. Por fim, a partir do que foi analisado, apresenta um projeto de atividades gamificadas de leitura, para ser desenvolvido em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Zinha Meira, no

município de Bocaiúva-MG. Ressaltamos que, a princípio, a intervenção seria realizada durante a pesquisa, e os dados resultantes dessa aplicação seriam apresentados e analisados neste trabalho, como instruem as diretrizes do Profletras. No entanto, devido à situação emergencial de saúde pública a que o país e o mundo se encontram e que atingiu todos os âmbitos da sociedade, inclusive a educação, essa aplicação tornou-se inviável. Considerando esse contexto, o Programa deliberou, por meio de resolução 003/2020, que os trabalhos de conclusão de curso da sexta turma, que compreende essa pesquisa, *poderiam ter caráter propositivo*, sem que houvesse obrigatoriamente aplicação em sala de aula presencial.

A cada dia, os alunos estão mais envolvidos com o universo dos *games*. Assim, consideramos que a promoção de atividades gamificadas pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da proficiência leitora desses jovens. Considerando o uso crescente da gamificação nas várias esferas da educação, acreditamos que ela pode apresentar contribuições importantes ao ensino de leitura na escola. No entanto, por ser uma metodologia ainda em ascensão e pouco estudada, acreditamos também que utilizá-la pode implicar alguns desafios, sobretudo aos professores iniciantes no uso dessa metodologia. Esse aspecto justifica a relevância desta pesquisa, pois julgamos que conhecer as contribuições e os desafios elencados por pesquisadores sobre a gamificação representa uma importante contribuição para os profissionais interessados em utilizar essa metodologia nas aulas de Língua Portuguesa, proporcionando atalhos frente ao desenvolvimento do planejamento, podendo minimizar as dificuldades durante sua aplicação e colaborando para resultados positivos, com alcance dos objetivos propostos.

Para apresentar esta pesquisa, esta dissertação divide-se em três capítulos. O capítulo 1 aborda a fundamentação teórica utilizada durante a pesquisa, com discussões e reflexões sobre a leitura, assim como apontamentos e considerações acerca da cultura digital, dos *games* e da gamificação. O capítulo 2 apresenta, inicialmente, os procedimentos metodológicos utilizados, apontando o contexto escolar e a turma selecionada para o desenvolvimento do planejamento da pesquisa-ação. Em seguida, apresenta o levantamento de pesquisas publicadas realizado, descrevendo os trabalhos cujos temas consistiam na gamificação no ensino de leitura e elencando as contribuições e os desafios observados pelos pesquisadores. Por fim, apresenta reflexões sobre essas contribuições e esses desafios. O capítulo 3 contempla o projeto de atividades gamificadas de leitura, que compõem a pesquisa-ação, elaborado a partir das contribuições e dos desafios apontados. Esperamos que esta pesquisa possa colaborar para o entendimento dos usos da gamificação em atividades de leitura escolar.

1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LEITURA E GAMIFICAÇÃO

Este capítulo apresenta o suporte teórico desta pesquisa, promovendo discussões sobre a leitura e a gamificação. Além de apontar o papel da leitura na vida dos indivíduos, deixando clara sua importância para a formação do ser humano, bem como o seu processo no ambiente escolar, dando lugar a uma visão crítica do ensino de leitura na escola, discorre também sobre o papel da tecnologia no mundo atual e sobre sua influência na sociedade e na escola, fazendo um enfoque sobre os *games* e o processo de gamificação.

1.1 A leitura e sua relevância social: alguns dados importantes

A leitura alicerça práticas sociais diversas e se mostra como uma habilidade muito importante para a aprendizagem formal do ser humano. Através dela, adquirimos conhecimentos, enriquecemos nosso vocabulário, melhoramos nossas capacidades enquanto seres sociais. Ela traz muitos benefícios para a vida das pessoas e por meio dela podemos compreender melhor não só o ser humano, mas também o mundo em que vivemos. Nesse sentido, o processo de leitura envolve duas dimensões: a individual, que se refere ao desenvolvimento cognitivo do leitor, e a social, que se relaciona às práticas sociais letradas. Por isso, o hábito de ler precisa ser estimulado desde a infância, pois colabora tanto para processos mentais do indivíduo em formação quanto para processos relacionais na sociedade. Cagliari (1995) afirma que ler é mais importante que escrever e destaca que a leitura tem maior relevância no mundo em que vivemos. Para ele, “as pessoas que não leem são [...] subnutridas de conhecimento” (CAGLIARI, 1995, p. 150). Durante o processo de leitura, diversas habilidades em relação à linguagem são desenvolvidas e é necessário priorizar a natureza funcional e interativa da língua.

Segundo Cagliari (1995), ler é uma atividade complexa que envolve problemas semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos. Ele aponta que a leitura é a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos. Para ele, a leitura é a extensão da escola na vida dos indivíduos e os maiores problemas que os alunos enfrentam durante os anos de estudo decorrem de problemas de leitura. Nesse sentido, o autor defende que não se pode conceber a leitura como uma atividade secundária na sala de aula e que a escola precisa dar mais ênfase a essa prática desde o início do processo de alfabetização.

Assim, a leitura deve ser uma prática contínua na escola, que, por sua vez, precisa formar bons leitores, aptos para o exercício da cidadania. Seja qual for a série ou nível de ensino, ler é uma atividade essencial para a formação crítica e competente nas sociedades letradas. Portanto, durante o Ensino Fundamental, que é a base, o ideal é que a escola ofereça diversas possibilidades de leitura, objetivando o desenvolvimento de multiletramentos⁴.

O valor da leitura pode ser visto de maneira diversificada na sociedade, de acordo com o contexto cultural e o sistema de crenças a que o sujeito se submete. Soares (2004, p. 21) aponta que “pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida”. Isso não significa dizer que as classes populares não possam ver a leitura na perspectiva da fruição, mas, sobretudo, que há, nessas classes, um valor pragmático atribuído à leitura que aponta para duas direções: a primeira relacionada à necessidade de letrar as classes populares para além do pragmatismo do dia a dia, e a segunda para a necessidade de garantir, com qualidade, pelo menos que essa perspectiva pragmática da leitura seja de fato garantida a todos os sujeitos que passem pela escola. Dizemos isso em função do grande número de estudantes que passa pela escola sem consolidar habilidades básicas leitura.

Muitas discussões e reflexões a respeito do ensino da língua envolvem a temática da leitura. Por se tratar de um tema relevante na sociedade, muitos estudos e pesquisas vêm sendo feitos, a fim de buscar soluções para possíveis problemas envolvendo sua prática. Como exemplo, citaremos a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro⁵, que tem como finalidade avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura, tendo por objetivo melhorar os indicadores de leitura do brasileiro.

Em pesquisa realizada em sua 5ª edição, entre os meses de outubro de 2019 a janeiro de 2020, foi divulgado que houve uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019, dado preocupante segundo os pesquisadores. De acordo com a pesquisa, a principal ideia associada à leitura na percepção dos brasileiros é a de que ela traz conhecimento.

⁴ Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler compreende diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento) e a fala, por exemplo. Nessa perspectiva, pensando nas mudanças sociais e tecnológicas atuais, as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, assim como lê-los e produzi-los são ampliadas e diversificadas.

⁵ Criado e mantido pelas entidades do livro - Abrelivros, CBL e SNEL, iniciou suas atividades em 2006. Possui como principal objetivo o fomento à leitura e a difusão e acesso ao livro. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/quem-somos/sobre-o-ipl/>>.

Representações negativas da leitura, como ocupar muito tempo, ser cansativa e obrigatória são mencionadas em proporções significativamente inferiores às representações positivas. Neste caso, os dados mostram que a maioria dos brasileiros tem consciência da importância da leitura e dos benefícios que ela traz para a vida das pessoas. No entanto, é necessário que essa consciência se transcenda para a prática, já que parece incoerente considerar a leitura importante e não praticá-la.

Em relação à intenção ou objetivos da leitura, a pesquisa indica que os principais fatores que motivam os brasileiros a ler são o gosto e o crescimento pessoal. Ressaltamos que a leitura estética ou ficcional precisa ser estimulada pela escola durante todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como a prática da leitura informativa, utilitária.

Segundo a pesquisa, 82% dos entrevistados afirmaram que gostariam de ter lido mais. Eles apontaram a falta de tempo como o principal motivo para isso não ter acontecido. Em contrapartida, a pesquisa mostra que o tempo livre dos brasileiros está cada vez mais ocupado por uma variedade de atividades relacionadas ao uso da internet, em especial as redes sociais. Logo, apesar de reconhecerem a importância da leitura, a maioria dos entrevistados passa a maior parte do tempo livre realizando outras atividades.

Ainda que a proposta deste trabalho esteja voltada para a questão do ensino de leitura na escola, é interessante conhecer melhor a realidade da leitura no âmbito nacional, observando alguns dados, como os apresentados pela pesquisa acima, o que pode contribuir para a escolha de práticas de letramento relacionadas às atividades de leitura no ambiente escolar.

A leitura é uma atividade que tem como base a interação entre leitor e autor por meio do texto. Também por isso, pode-se dizer que a leitura é um processo interativo. Para Kleiman (2002, p. 10), ela “é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Durante a leitura, vários níveis de conhecimento devem ser considerados, inclusive o conhecimento prévio do leitor, que é o ponto de partida para a compreensão textual. A construção do sentido do texto ocorre a partir da interação desses níveis de conhecimento. Em outras palavras, para se chegar à compreensão de um texto, no momento da leitura, é necessário ativar não só o conhecimento linguístico ou o textual, mas também o conhecimento de mundo que o leitor traz consigo. Assim, o leitor vai construindo o significado do texto e deixa de ser um leitor passivo, passando a ser um leitor reflexivo.

Para Jou e Sperb (2003) a maioria dos autores considera a leitura compreensiva como um processo de significação, em que participam o sujeito e o objeto da leitura. Apontam ainda que, na atividade do leitor frente ao texto, duas variáveis são relevantes para a leitura compreensiva, sendo elas a interação do leitor com o texto e a interação do leitor com a sua própria cognição. De acordo com o Glossário Ceale⁶, lançado em 2014, a compreensão leitora consiste na capacidade cognitiva complexa de entender os significados dos textos escritos, sendo um processo em que são acionadas as estratégias cognitivas e as habilidades necessárias para compreender que permitem ao leitor extrair e construir, ao mesmo tempo, significados do texto que atribuirão sentido à língua escrita.

Ressaltamos que embora a leitura chamada compreensiva possa ser considerada limitada, se comparada à leitura crítica, nesta pesquisa nos preocupamos, primeiramente, com aquilo que impede os estudantes de compreenderem e (re)construírem os sentidos do texto: a falta de interesse pela leitura, que ocasiona baixa atividade em leitura e, em consequência, a inaptidão e inabilidade perante o texto. Uma vez que, quanto mais se ler melhor se tende a ler, é preciso imergir os estudantes em práticas de leitura, se quisermos vê-los progredir no desenvolvimento dessa habilidade. Logo, não estamos considerando aqui a leitura compreensiva como um estágio anterior à leitura crítica, mas como uma atividade que compõe toda e qualquer leitura, considerando que toda leitura, para se efetivar, requer um grau de criticidade.

Voltando a discussão sobre a compreensão, cada leitor estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações apresentadas no texto. Ao fazer inferências, comparações, questionamentos a respeito do que leu, ele age estrategicamente na produção de sentido. O indivíduo quando lê, sempre tem uma intenção, um objetivo. Esse objetivo pode estar ligado à ideia de se manter informado, ao fato de ter que realizar um trabalho acadêmico, ou à própria satisfação e prazer, entre outros (SOLÉ, 1998). Independentemente de quais sejam esses objetivos, são eles que nortearão o modo de leitura. Nessa perspectiva, Solé (1998) afirma ser importante estabelecer que

⁶ Lançado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o glossário foi criado para subsidiar os educadores que se dedicam à alfabetização e ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A obra abrange inúmeras áreas do conhecimento e transita por diferentes campos e eixos de ensino com claras implicações pedagógicas. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/658/ceale-ufmg-lanca-glossario-de-alfabetizacao-leitura-e-escrita.html>>

embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece [...] (SOLÉ, 1998, p. 30).

Segundo a autora, esses objetivos ou intenções de leitura tais como ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler por prazer, entre outros, são determinantes para a compreensão do texto. Sendo assim, ao enumerá-los, ela afirma que eles podem ser trabalhados na escola e devem ser considerados nas situações de ensino (SOLÉ, 1998).

O ato de ler, interpretar e compreender textos contribui para a autonomia dos indivíduos, já que o leitor deve ser um sujeito ativo que processa o texto utilizando seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios atribuindo sentido e significado a ele. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

Para Coscarelli (1999, p. 32), “a leitura é um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações, etc”. Partindo desse pressuposto, a leitura de um texto exige mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores. O leitor precisa selecionar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o intuito de levantar hipóteses formuladas e preencher as lacunas que o texto apresenta. Dessa maneira ele participa, de forma ativa, da construção do sentido. Em outras palavras, a leitura é considerada “uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 57). Logo, a escola precisa emergir os

aprendizes nessa prática, para que ela se torne cada vez mais corriqueira e comum aos estudantes.

1.2 Leitura na escola

A leitura é um processo a ser desenvolvido ao longo da escolarização. Ela é a chave para a construção de todas as outras aprendizagens e, por isso, a ausência de competências básicas na leitura tem sido considerada a causa de muitos fracassos escolares. A leitura é uma atividade humana adquirida e desenvolvida, uma ação que produz sentido e que precisa atender à dinâmica da sociedade. Trata-se de uma relação a ser estabelecida por um sujeito inserido em determinadas práticas histórico-sociais. Nessa perspectiva, o aluno enquanto leitor precisa compreender o que a leitura significa, o que ela exige e os efeitos que ela pode produzir.

De uma perspectiva social, a leitura possibilita ao sujeito maior participação social e maiores possibilidades de exercer práticas cidadãs relacionadas à expressão de sua subjetividade, isto é, o sujeito que lê, tende a ter mais condições de sustentar o seu próprio ponto de vista e de emancipar-se, dada às possibilidades que o conhecimento que se adquire via leitura abre aos indivíduos.

Nessa perspectiva, a pretensão da escola deveria ser a de formar um leitor múltiplo. Para alcançar tal meta, o desenvolvimento de estratégias de leitura voltadas a diferentes suportes e gêneros, na escola, faz-se fundamental. De acordo com Solé (1998, p. 42), “no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil em muitas coisas”.

A leitura acontece na mente, portanto, ajudar o aluno a compreender muitas vezes significa ajudá-lo a ativar conhecimentos já adquiridos. A cada texto lido, realiza-se um esforço diferente. Logo, à medida que o professor diversifica o texto, proporciona ao aluno mediações cognitivas diferentes que irão ajudá-lo em outras aprendizagens.

A prática de leitura na escola pode provocar o gosto e a satisfação e ser algo ao mesmo tempo funcional. Esse ensino precisa visar, principalmente, o trabalho de construção de sentidos. Ainda hoje, é possível observar aulas de leitura que não cumprem o objetivo de tornar o ato de ler uma habilidade que interfere diretamente no papel social do estudante. Segundo Solé (1998), aquele que lê deve ser capaz de monitorar a sua própria compreensão,

“estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes” (SOLÉ, 1998, p.72). A partir dessa concepção, é preciso que os professores desenvolvam estratégias no ensino de leitura a fim de levar os alunos a compreenderem o que foi lido e, conseqüentemente, se posicionarem diante dos temas trabalhados nos diferentes textos. Na década de 1990, Martins (1996) criticava o fato de que muitos professores ainda não conseguiam

superar a prática formalista e mecânica [de leitura], enquanto para a maioria dos educadores aprender a ler se resume a uma decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o *porquê, como e para quê*, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida e na sociedade (MARTINS, 1996, p. 23 grifos nossos).

Embora se considere avanços significativos hoje na formação de professores, muitas escolas ainda continuam a ver a leitura como uma atividade mecânica e linear aquém de suas possibilidades. Acreditamos que um dos objetivos de muitos professores é transformar os alunos em leitores mais conscientes e críticos. Logo, não há dúvidas de que a leitura está na base desse processo. Freire (2004) esclarece que saber ensinar ultrapassa o ato de transferir conhecimento. Assim, o professor, ao entrar na sala de aula, deveria também se posicionar como um ser crítico e inquiridor que, em vez de transferir conhecimento, cria possibilidades para sua própria produção ou construção, como Freire sugere.

A formação do leitor não acontece de uma hora para outra. Ela vai sendo construída a partir da prática constante da leitura. A leitura feita de maneira compreensiva, apesar de parecer fácil, não é uma tarefa tão simples. Pode-se perceber isso observando as dificuldades encontradas ao trabalhar com essa habilidade na sala de aula. Marcuschi (2009), por exemplo, afirma que nem sempre a compreensão textual é bem sucedida. Ele aponta ainda que compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. Assim, a compreensão textual não é uma atividade natural e nem mesmo uma ação individual isolada do meio em que se vive. Nesse sentido é importante que o professor promova, na atividade de leitura, a autonomia dos estudantes, possibilitando a eles uma leitura compreensiva, proficiente e crítica. Para isso, ele precisa realizar uma série de práticas pedagógicas que propiciem a construção do sentido e a reflexão do que foi lido. Para essas práticas é necessário que se pense na organização do espaço interativo, na seleção de textos variados, na promoção de

diferentes práticas de leitura, na mediação da leitura e na diversificação de atividades e processos avaliativos.

Muitas vezes, a leitura em sala de aula é tida como uma atividade tortuosa de decifração de palavras, legitimada pela tradição escolar. Nesse sentido, ela é enfadonha para os alunos, torna-se difícil e perde o sentido. Na prática da sala de aula, há casos em que a leitura de textos é utilizada unicamente para trabalhar conteúdos gramaticais. O próprio livro didático, por vezes, faz uso dessa abordagem e estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras gramaticais ou para uma atividade de leitura desmotivante, que apenas localiza partes do texto. Outra prática comum na sala de aula, apoiada pela demanda do livro didático, é conceber a compreensão textual a partir do significado isolado de palavra por palavra que constrói o texto, sem considerar seu contexto ou sua função no texto.

Essas concepções de texto e leitura podem ser consideradas causas da desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura. Se trabalhada dessa maneira, a leitura do texto não formará leitores críticos, mas sim leitores passivos que não conseguem construir o sentido do texto e acomodam-se a essa situação. Sobre essa perspectiva, Kleiman (2016) aponta a necessidade de o professor conhecer bem a área específica da leitura, a fim de evitar a propagação de concepções obsoletas que são legitimadas pela falta de propostas alternativas, mesmo sendo comprovadamente ineficientes.

Antunes (2003) abaliza que muito empenho vem sendo demonstrado no sentido de melhorar a qualidade do ensino na escola. Apesar disso, ela aponta, necessariamente, algumas constatações menos positivas acerca de atividades pedagógicas referentes ao ensino de português, relacionadas ao trabalho com leitura. A seguir são apresentadas de uma maneira sucinta algumas considerações baseadas nas reflexões da autora acerca de como as atividades de ensino da leitura ainda são trabalhadas no ambiente escolar. Segundo Antunes (2003), ainda se vê na escola:

- Atividades de leitura voltadas para a decodificação dos códigos linguísticos, sem preocupação com a interação verbal.
- Atividades de leitura sem funcionalidade, que desconsideram seus diferentes usos sociais.
- Atividades de leitura essencialmente escolares, que desvalorizam o gosto e o prazer e vinculam-se somente à realização de exercícios.

- Atividades limitadas à interpretação superficial do texto, desprivilegiando sua compreensão global.
- Atividades que não permitem ao aluno entender as variadas funções sociais da leitura.
- Atividades que não dispõem tempo para a leitura.

A autora postula a necessidade de mudar as situações acima apontadas com ações que permitam que a escola cumpra, de fato, seu papel social de capacitar as pessoas para o exercício pleno e consciente de sua cidadania. Ela, então, pontua algumas sugestões pedagógicas que têm como propósito melhorar as atividades de ensino de leitura. Baseando-se nas concepções de Antunes (2003), seria salutar que o professor promovesse:

- Leitura de textos reais, que possuem uma função comunicativa e um objetivo interativo.
- Leitura que possibilite a interação entre autor e leitor e que permita que o sentido e as intenções propostas sejam compreendidos.
- Leitura que proporcione ao aluno compreender que a leitura e a escrita são interdependentes e intercomplementares.
- Leitura baseada na motivação, que tenha como ponto de partida o interesse dos próprios alunos.
- Leitura que privilegie a compreensão global do texto.
- Leitura crítica que favoreça a interpretação de informações implícitas de caráter ideológico presentes nos textos.
- Leitura em que o leitor, após a compreensão global do texto, vai descobrindo e entendendo as partes que constroem essa compreensão global.
- Leitura diversificada com textos de diferentes gêneros, diferentes objetivos propostos, que possibilite ao aluno notar as diferenças de linguagem e de apresentação.
- Leitura por prazer, ou seja, pelo simples gosto de ler.
- Leitura atenta das palavras apresentadas no texto e seus efeitos de sentido.
- Leitura em que o sentido do texto é também construído a partir do conhecimento de mundo do leitor, por meio das inferências e interpretações realizadas por ele.
- Leitura baseada em orientações que facilitam a compreensão do texto.

Ressaltamos que a abordagem apresentada, não produz um receituário de técnicas a serem empregadas pelo professor, como bem lembra a autora. A intenção é a de que a partir do exposto, o profissional reveja e reorienta sua prática de ensino de língua, deixando de ser um repetidor para criar suas próprias opções de trabalho.

Compreender um texto significa ter a capacidade de entender as informações nele contidas e também construir novas informações a partir do que foi lido. Como afirma Freire (1981, p. 4), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Sendo assim, sobre a prática de leitura no ambiente escolar, é relevante ressaltar que a escola precisa mesmo formar leitores capazes de construir significados que ultrapassem a superfície do texto, observando sempre as funções sociais da leitura nos mais variados contextos. Segundo Solé (1998)

o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (SOLÉ, 1998, p. 32).

O professor tem papel fundamental na formação leitora do aluno. Ler, muitas vezes, exige um trabalho paciente e organizado. Para um melhor desenvolvimento do aluno é necessário que o professor também seja leitor. O professor deveria questionar-se sobre o que espera do seu aluno e a partir disso estabelecer objetivos de leitura, a fim de levar o estudante a refletir e a controlar conscientemente estratégias de compreensão leitora. Para tanto, é necessário que o professor se apoie em teorias já consolidadas, capazes de nortear a sistematização do ensino de leitura.

Ribeiro, Cavalcante e Nunes (2020) discutem que o ensino de leitura numa perspectiva metacognitiva adentrou pouco a escola brasileira, apesar de não ser uma abordagem nova. Desenvolver a metacognição dos estudantes pode favorecê-los a monitorar a sua própria compreensão e a lançar mão de estratégias mitigadoras da incompreensão, o que certamente representaria um avanço importante num cenário em que muitos alunos dizem “não entender nada” do que leem.

Tão importante quanto desenvolver a metacognição é pensar nas características da leitura digital, tão comum em nossos dias. Com a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar, as práticas de leitura se ampliaram. Ribeiro (2008) postula que, atualmente, o leitor dispõe não só de mais dispositivos para ler como também de modos de fazê-lo. A

autora levanta a questão da leitura em tela, ou seja, aquela que o leitor realiza no computador ou em outro dispositivo eletrônico. Ela afirma que leitores habilidosos são capazes de compreender textos tanto em papel como na tela. Além disso, aponta que “o sistema de mídias e a sociedade em que vivemos não permitem mais que fiquemos isolados em meia dúzia de usos da leitura e da escrita” (RIBEIRO, 2008, p. 40). Assim, a escola, como formadora de leitores, também precisa se adequar e atualizar suas práticas pedagógicas de ensino de leitura, em conformidade com as novas propostas promovidas pela cultura digital⁷. Essas questões ilustram a abrangência e a complexidade do tema leitura na escola.

1.3 Cultura digital e gamificação

Os adolescentes, atualmente, não vivem sem dispositivos tecnológicos. Eles estão conectados o tempo inteiro. Celulares, *tablets*, computadores e outros aparelhos são utilizados para ouvir música, conversar com amigos, conhecer pessoas, ler, jogar, entre outras atividades que fazem parte da rotina dos jovens. Tudo parece girar em torno das tecnologias digitais. Esses adolescentes são considerados nativos digitais⁸, pois nasceram e cresceram em uma cultura digital e, assim, utilizam as ferramentas digitais diariamente (PRENSKY, 2001).

A cultura digital transformou as pessoas, seus modos de agir, de pensar, de se relacionar com os outros e com o mundo. O avanço tecnológico possibilitou diversas melhorias para a sociedade, o que tornou a vida muito mais prática. É comum ver adolescentes fazendo uso contínuo das tecnologias, especialmente computadores e celulares. Com os avanços tecnológicos e a incorporação da tecnologia digital na vida dos estudantes, as escolas precisam se adequar para recebê-los. O ambiente escolar, então, precisa reestruturar-se e reorganizar-se física e pedagogicamente, já que os alunos chegam à escola carregados de competências tecnológicas que precisam ser exploradas nesse ambiente, em especial na sala de aula.

Como vimos discutindo, a tecnologia digital está cada vez mais presente na vida das pessoas. A partir disso, a BNCC (2018) abaliza que “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e

⁷ Cultura permeada pelas tecnologias e pelas interações através de sistemas digitais.

⁸ Considera-se aqui como nativos digitais a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a web.

estudantes” (BRASIL, 2018, p. 61). Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem se beneficiaria muito adequando-se às novas aspirações trazidas pela cultura digital. Para Fardo (2013a), não se pode negar que o contexto tecnológico exerce forte influência nas atividades humanas e a escola, por ser considerada um ambiente destinado a preparar os indivíduos para o mundo, precisaria aproveitar essa influência de modo eficiente e produtivo, a fim de oferecer processos de ensino em sintonia com o nosso tempo.

Apesar de a cultura digital já ter sido incorporada às escolas, ainda existem algumas barreiras que impedem sua ampliação e valorização como, por exemplo, a falta de recursos tecnológicos e a resistência por parte de alguns professores. É fato que parte dos profissionais da educação não está habituada a utilizar novas tecnologias, pois não teve uma formação para isso. É, portanto, um desafio para eles modificarem seus métodos de ensino e repensarem novas possibilidades a partir da conjuntura das novas tecnologias. A necessidade não está somente em conhecer os novos dispositivos tecnológicos, mas, acima de tudo, está em saber como utilizar os novos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a alcançar os objetivos da educação escolar. Ao contrário dos adolescentes, grande parte dos professores não nasceu na era digital e, por isso, precisa se adaptar a esse mundo. De acordo com Silva (2012), o ensino não será salvo pelos laboratórios e computadores por si sós, mas, sobretudo, pelo docente que, compreendendo novas tecnologias, pode utilizar novos métodos capazes de integrar a tecnologia que o aluno está acostumado com o dia a dia do ensino na escola.

Os jogos eletrônicos ou *games* fazem parte dessa cultura digital que adentrou à vida das pessoas. Os *games* estão cada vez mais presentes nos lares brasileiros e atingem pessoas de diferentes idades. Essa afirmação pode ser confirmada pela Pesquisa Game Brasil⁹ (2019), realizada por Sioux Group, Blend e ESPM. Ela mostra, em sua 6ª edição, o cenário atual do mercado de *games* e traça o perfil do *gamer* brasileiro. A pesquisa considerou que os *gamers* são todos aqueles que afirmaram possuir o hábito de jogar jogos digitais, independente do estilo de jogo, frequência ao longo da semana, duração das partidas e conhecimento sobre jogos, *softwares* e *hardwares* relacionados. Ela foi realizada entre 5 e 8 de fevereiro de 2019, com público on-line¹⁰ de diversas partes do Brasil, por meio de questionário respondido por

⁹ A Pesquisa Game Brasil 2019 é a nova leitura de campo que traça o perfil do *gamer* brasileiro, que contou com o reforço de outros profissionais de mercado e da academia. Ela traz o cenário atual do mercado de *games* com diversas abordagens dos hábitos de consumo nas principais plataformas de jogos e com diversos cruzamentos e análises comparativas. Disponível em: <<https://materiais.pesquisagamebrasil.com.br/painel-gratuito-2019>>

¹⁰ Dada a incorporação da palavra à Língua Portuguesa, não se utilizará itálico.

mais de três mil pessoas. A partir da divulgação de seus dados é possível apontar que 66% dos participantes têm o costume de jogar jogos eletrônicos e a plataforma mais utilizada para jogar é o *smartphone* (83%) devido à sua praticidade e mobilidade. Segundo a PGB, do quantitativo que afirmou jogar jogos eletrônicos com frequência, 53% são mulheres e 47% homens. Com esse resultado, as mulheres se consolidam como maioria entre os *gamers*. A faixa etária que engloba a maior parte desses jogadores é a de 25 a 34 anos (37,7%) seguida da que está entre 35 e 54 anos (34,7%), resultado que contraria o senso comum de que a maioria dos jogadores é adolescente. Ainda de acordo com a PGB, a prática do jogo digital se consolidou como o mais relevante consumo de jogos no Brasil, sendo três vezes maior do que o hábito de jogar futebol.

Com a influência da cultura digital, em especial dos *games*, no dia a dia dos indivíduos, a estratégia da gamificação vem sendo empregada em diversas áreas da sociedade e vem trazendo resultados positivos no alcance dos objetivos. *Games* e gamificação não podem ser considerados a mesma coisa, assim como gamificar não significa construir um *game*. Alves (2015) postula que gamificação pode ser algo bem simples, com ou sem uso de tecnologia, e deve ser exercida como uma estratégia instrucional. Trata-se de um processo que utiliza elementos dos *games* em espaços da vida real. As empresas podem ser consideradas um dos lugares em que esse processo está sendo comumente utilizado. Líderes empresariais estão usando a gamificação para engajar pessoas e atingir os objetivos da empresa. Utilizar a gamificação pode estar relacionado a fatos comuns ao nosso cotidiano, como, por exemplo, os programas de milhagem das empresas aéreas. Neste caso, a empresa fideliza o cliente ao proporcionar que ele acumule milhas que serão desfrutadas da maneira como ele desejar.

O jogo, de maneira geral, é capaz de despertar prazer e satisfação. Os estudantes hoje em dia, como nativos digitais, são bastante atraídos pelos jogos, principalmente os eletrônicos. Muitos deles passam inúmeras horas do dia jogando. Essa familiaridade dos estudantes com os jogos digitais e a percepção de que os *games* poderiam auxiliar no desenvolvimento do engajamento e da aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida das pessoas culminou no anseio de incorporar a gamificação ao ambiente escolar. Assim, a utilização dos *games* pode possibilitar uma aproximação entre o processo de aprendizagem do estudante e sua própria realidade.

Fardo (2013a) propôs averiguar quais as potencialidades que a gamificação poderia desencadear quando aplicada em processos de ensino e aprendizagem. Ele afirma que

a gamificação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois as linguagens, estratégias e pensamentos dos *games* são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento (FARDO, 2013a, p.68).

Atualmente, existem diversos estudos que mostram que os *games* têm potencial pedagógico. A maioria dos estudos sobre gamificação concentra-se em investigar de que maneira ela pode expandir o aprendizado, motivar estudantes e aperfeiçoar suas habilidades. A estratégia da gamificação se torna uma proposta interessante, já que os métodos tradicionais não conseguem mais envolver os alunos e perdem força perante as novas gerações de estudantes.

1.4 Os *games* e seus elementos

Os *games* estão geralmente ligados ao entretenimento, à diversão, pois têm a capacidade de envolver e distrair os jogadores. No entanto, além de entreter, os *games* também podem influenciar em outras áreas, como, por exemplo, na cooperação e interação entre as pessoas, na divulgação de produtos ou marcas e no melhoramento de processos de ensino-aprendizagem.

Atualmente existem muitos *games* educativos, cujo intuito é ensinar aos jogadores conteúdos relacionados especificamente ao ambiente escolar. Novak (2010) aponta que muitos *games* são educativos ao acaso, ou seja, foram criados para divertir, mas acabaram agregando algum elemento educacional. Para Sheldon (2012), se um jogo focaliza em demasia aspectos da educação, acaba perdendo a essência da diversão, e se diverte demais, por outro lado, acaba desfocalizando o ensinar. Assim, deve-se encontrar a medida certa entre diversão e educação para que o jogo educativo cumpra seu objetivo. Os jogos educativos ou de aprendizagem e a gamificação são diferentes e não devem ser confundidos. Boller e Kapp (2018) apresentam diferenças entre eles. Os autores postulam que os jogos de aprendizagem têm por finalidade ajudar os jogadores a desenvolver novas habilidades e conhecimentos ou fortalecer os já existentes. Assim, o objetivo final desses jogos é alcançar algum tipo de resultado relacionado à aprendizagem. Em outras palavras, esses jogos não objetivam a diversão, mas principalmente a aprendizagem. Já em relação à gamificação, os autores

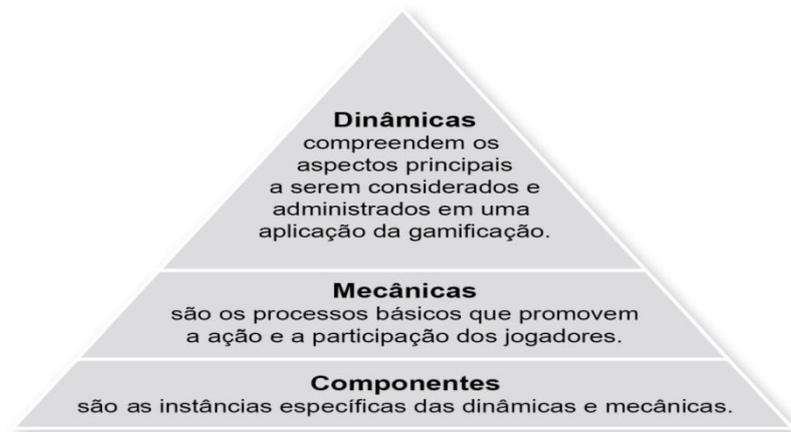
postulam que não se trata de um jogo, mas de usar elementos dos jogos em situação de aprendizagem. A gamificação ocorre, por exemplo, quando damos pontos ou recompensas aos alunos pela realização de uma tarefa. Boller e Kapp (2018) afirmam que

a gamificação é eficaz quando se quer que o indivíduo se mantenha envolvido com o conteúdo ou com a experiência por um longo período. Ela também é ótima para reforçar conteúdos e informações já trabalhadas [...]. Os jogos de aprendizagem são eficientes quando se deseja imergir o jogador dentro de um determinado conteúdo e de uma experiência, e oferecer-lhe uma vivência abstrata para ensinar-lhes conceitos e ideias (BOLLER; KAPP, 2018, p. 41).

Para compreender melhor a gamificação é necessário entender o funcionamento dos *games* e os elementos que os compõem, já que eles são utilizados no processo da gamificação. Para Alves (2015, p.40), “os elementos dos *games* são a caixa de ferramentas que você utilizará para criar a sua solução de aprendizagem *gamificada*”. Nesse sentido, para fazer uso da gamificação em ambientes de aprendizagem é necessário analisar os objetivos que se deseja alcançar e, a partir dessa análise, estruturar as atividades, aplicando os elementos mais adequados a cada situação.

Werbach e Hunter (2012) propõem um modelo que define os elementos dos *games* e como eles podem ser aproveitados para diferentes objetivos e em diferentes formas. Para esses autores, não há um elemento que seja melhor ou mais eficaz que o outro, há intenções diferentes em cada situação e, dependendo da finalidade proposta, um elemento pode ser melhor aplicado do que outro. Os autores propõem que os elementos se dividem em: dinâmicas, mecânicas e componentes. A figura 1 a seguir ilustra essa divisão.

Figura 1 - Pirâmide dos elementos da gamificação



Fonte: Werbach; Hunter (2012, p. 82)

Como podemos perceber, as dinâmicas consistem nos aspectos do quadro geral do sistema dos jogos, já as mecânicas orientam as ações do jogo e os componentes são aplicações específicas utilizadas no interior do jogo. Segundo Alves (2015, p. 47), “a dinâmica é a responsável pelo direcionamento, pela estrutura do sistema gamificado, já a mecânica diz respeito aos mecanismos que serão utilizados e para os quais os componentes são fundamentais”.

Os elementos apresentados na pirâmide se dividem em outros elementos dos quais a gamificação pode fazer uso. Fardo (2013a) descreveu esses elementos em uma abordagem simples e sucinta e mostra a variedade de elementos presentes nos *games* e que podem ser utilizados no processo de gamificação. Esses elementos devem ser selecionados de acordo com os objetivos traçados. É importante ressaltar que, para o sistema gamificado funcionar, os elementos devem trabalhar juntos. Kapp (2012) aponta que esses elementos se combinam a fim de construir um evento que é maior do que a soma deles. Em outras palavras, cada elemento possui suas particularidades, mas assume uma importância maior quando considerado parte de um conjunto.

Segundo Fardo (2013a), alguns elementos dos *games* estão mais relacionados com ambientes de aprendizagem e podem ser usados durante o processo de gamificação. Desse modo, elencamos no quadro que se segue alguns dos elementos que consideramos mais

alinhados aos ambientes de aprendizagem e indicamos a qual categoria da pirâmide eles estão ligados.

Quadro 1 – Elementos dos *games*

Dinâmicas	Mecânicas	Componentes
Narrativa	Objetivos/desafios	Níveis
Relacionamento	Competição e cooperação	Pontos
Regras	<i>Feedback</i>	Coleções
Emoções	Recompensas	Placar

Fonte: Elaboração própria

- **Narrativa**

A narrativa é a estrutura que une elementos do sistema gamificado e traz coerência ao *game*. Ela deve permitir que os jogadores estabeleçam uma correlação com o seu contexto, o que cria conexão e sentido, fazendo com que o sistema gamificado pareça menos abstrato. É a partir desse elemento que os eventos acontecem e as ações do jogador são justificadas. Alves (2015) ressalta a importância da narrativa, presente no sistema gamificado, já que sem uma história que crie significado para o jogador, a credibilidade do sistema fica comprometida e a motivação para o engajamento no sistema deixa de existir, pois perde a relevância.

- **Relacionamento**

O relacionamento consiste nas interações sociais entre os indivíduos que estão jogando (amigos, colegas de time, oponentes).

- **Regras**

As regras são estruturas que determinam o que é válido ou não dentro do jogo. São elas que permitem que o desafio funcione. Elas estimulam o pensamento estratégico, o que impede a solução do problema pelo caminho mais óbvio.

- **Emoções**

As emoções são os sentimentos despertados no decorrer do jogo. Os *games* podem provocar uma série de emoções, desde a alegria até a tristeza, e proporcionar prazer ao jogador. Quando desperta a diversão, por exemplo, o jogo tende a alcançar uma popularidade maior.

- **Objetivos/desafios**

O objetivo/desafio é o propósito que o jogador deve cumprir dentro do jogo. O objetivo/desafio maior pode ser dividido em outros menores e todos devem ser apresentados de forma clara, sem ambiguidades. Alves (2015) afirma que são eles que mobilizam o jogador a buscar o estado de vitória.

- **Competição e cooperação:**

A competição se configura quando o jogador se preocupa mais em melhorar seu desempenho do que em impedir que o adversário alcance a vitória; já a cooperação se perpetra através do trabalho em conjunto, que visa alcançar um objetivo comum. Esses aspectos do *game* despertam no jogador o desejo de estar com outras pessoas engajados em uma mesma atividade.

- **Feedback**

O *feedback* é fundamental, pois permite ao jogador perceber que o objetivo proposto pode ser alcançado. A partir do *feedback*, o jogador consegue acompanhar o seu progresso, reconhecer e avaliar seus erros e escolher as melhores estratégias para atingir a meta do jogo.

- **Recompensas**

As recompensas são os benefícios que o jogador conquista ao longo do jogo. É uma espécie de premiação por ter conseguido realizar os desafios propostos. As recompensas servem para estimular dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca acontece quando o indivíduo percebe a relevância do que é proposto e quer aprender independente da existência de algum tipo de recompensa. Ele desfruta do processo investigando, explorando e se engajando por conta própria, devido a fatores internos como prazer, orgulho e força de vontade, por exemplo. A motivação extrínseca é fruto do ambiente externo. Neste caso, o indivíduo realiza uma atividade com a finalidade de obter alguma

recompensa ou evitar uma determinada punição (ALVES, 2015). No entanto, a motivação extrínseca, se bem utilizada, pode contribuir com a construção da motivação intrínseca.

- **Níveis**

Os níveis são graus diferentes de dificuldade que são apresentados no decorrer do jogo, levando o jogador a desenvolver suas habilidades ao avançar de um nível para outro. Segundo Fardo (2013a), há três abordagens que podem ser feitas no que se refere aos níveis do jogo. São elas: os *níveis de dificuldade*, que se referem ao nível de dificuldade dos desafios propostos durante o jogo; os *níveis do jogo*, que estão relacionados com o fato de o jogo ter capítulos, estágios, etapas, fases, sendo que, se o jogador cumprir um desafio imposto em uma fase, ele poderá passar para uma próxima etapa; e os *níveis do personagem*, que sugerem que, à medida que o jogador avança no jogo, seu personagem também avança, ou seja, ele vai adquirindo novas habilidades e ficando mais forte.

- **Pontos**

Os pontos muitas vezes estão ligados aos níveis. Dizem respeito à contagem de pontos distribuídos/acumulados durante o *game* ou sistema gamificado. Em outras palavras, referem-se às ações que atribuem pontos no jogo.

- **Coleções**

As coleções são o conjunto de itens (cartões, distintivos, entre outros) que podem ser acumulados ou colecionados no jogo.

- **Placar**

O placar permite aos jogadores ver sua posição em relação aos outros participantes ou equipes. Por meio dele é possível acompanhar a progressão dos jogadores.

Como vimos, os elementos dos *games* são as peças que combinamos para proporcionar ou criar determinada experiência gamificada. Esses elementos podem ser classificados em diferentes níveis, cada qual com uma função específica. Por esse motivo, para criar um sistema gamificado que funcione, é preciso delinear e analisar bem as metas que se deseja atingir e, assim, selecionar o conjunto de elementos que melhor se encaixe na situação e que serão indispensáveis para alcançar o objetivo esperado.

1.5 Gamificação no ambiente escolar

Aprender é uma atividade progressiva. Isso significa que os conhecimentos e habilidades são construídos a partir daquilo que já foi aprendido anteriormente. As pessoas têm, naturalmente, o desejo de aprender e crescer. Elas são inspiradas a agir para dominar uma determinada habilidade ou ampliar seus conhecimentos. O desafio da educação é ajudar os estudantes a encontrar o caminho para o desenvolvimento. Ao utilizar a estratégia de gamificação, espera-se melhorar o processo de aprendizagem em suas etapas, de modo que em cada passo os alunos ampliem suas perspectivas.

A gamificação implica a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos *games* em outras atividades que não são diretamente associadas a eles, como discutimos. O objetivo, portanto, é tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente é encontrado nos jogadores quando em interação com bons *games*. A intenção de utilizar a gamificação como metodologia objetiva valer-se dos elementos dos *games* com o propósito de envolver os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem e motivar suas habilidades.

É comum que as pessoas almejem superar desafios e alcançar seus objetivos, e a gamificação pode oferecer o estímulo necessário para dar o primeiro passo em direção à realização de metas traçadas. É necessário lembrar que a gamificação não consiste em criar um *game*, mas sim em usar estratégias, métodos e pensamentos utilizados nos jogos para resolver problemas em situações do mundo real (FARDO, 2013b). Trabalhar com gamificação na sala requer muito trabalho e dedicação por parte do professor e, antes de utilizá-la, é necessário que ele tenha um conhecimento aprofundado sobre o tema para que a aplicação traga resultados positivos para os estudantes. É importante ressaltar que a gamificação não precisa obrigatoriamente das tecnologias digitais para ser utilizada, mesmo que tenha nascido da influência da cultura digital e da popularidade dos *games* na vida das pessoas.

No âmbito escolar, Kapp (2012, p. 10) define gamificação como “o uso mecânico baseado em jogos, estética, e pensamento de jogo para engajar pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas”. Considerando essa afirmação, podemos apontar a estratégia da gamificação como um suporte metodológico diferente, capaz de permitir ao estudante alcançar o conhecimento de forma leve e potencialmente eficaz.

Os pressupostos da gamificação já são utilizados há muito tempo no ambiente escolar, no entanto não se dava a essas proposições o nome gamificação. Como exemplo, podemos citar os ditados que começavam com palavras mais fáceis e evoluíam para palavras mais complexas, elevando os níveis de dificuldade, algo que é comum aos *games*. De certo modo, a própria trajetória escolar pode ser considerada gamificada, conforme explica Fardo (2013a)

[...] um aluno entra na escola no primeiro nível, o mais básico (jardim de infância ou maternal), e a partir desse ponto começa a avançar para outros níveis mais difíceis, um por ano. Se falhar em algum deles, tem a chance de repetir, mas repete uma grande parte do processo (geralmente um ano inteiro). Para poder avançar nos níveis, precisa obter certa quantidade de pontos (notas) em um número determinado de desafios (provas e testes escolares). Após cada teste, o aluno recebe o *feedback* do seu desempenho (quando o professor corrige a prova e retorna o resultado ao aluno) (FARDO, 2013a, p.18).

Pode-se dizer que a aprendizagem se torna mais eficaz em um ambiente colaborativo, e a maioria das soluções gamificadas encoraja os aprendizes a desenvolverem uma rede de colegas ou a contar com a ajuda de um professor para fortalecer o processo. A gamificação motiva as pessoas durante o longo caminho de aprendizagem. Burke (2015) afirma que a gamificação já provou ser um método bastante efetivo e eficiente de engajar pessoas em atividades de aprendizagem e aponta que a utilização dessa estratégia é uma das várias forças que estão reformulando o modo como se aprende, como os três exemplos arrolados a seguir indicam.

O primeiro exemplo nos mostra que atualmente existem alguns sistemas de ensino gamificados que objetivam engajar e motivar alunos por meio de plataformas de ensino gratuitas. A *Khan Academy*¹¹, por exemplo, é uma plataforma de educação on-line que aborda diversos temas e procura apresentar conteúdos com múltiplos vídeos e explica diversos conceitos de maneira simples e objetiva. As pessoas podem se cadastrar no site e ter acesso ao conteúdo que desejam aprender: matemática, ciências, artes, computação, entre outros. Trata-se de uma plataforma que utiliza elementos dos *games*, como os desafios e as recompensas, para fazer com que o usuário esteja sempre motivado a cada etapa, para assim prosseguir e

¹¹ A *Khan Academy* se define como uma organização sem fins lucrativos fundada com a missão de proporcionar uma educação gratuita e de alta qualidade para todos, em qualquer lugar. Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org/>>

realizar mais conquistas, melhorando suas habilidades. Essa ferramenta é um exemplo interessante do uso da gamificação que aponta para resultados positivos no desenvolvimento das aprendizagens.

Outro exemplo interessante é o relatado pelo norte-americano Lee Sheldon, que escreveu um livro, publicado em 2012, abordando sua experiência de aplicação da gamificação em suas aulas de *game design*, no ensino superior, como relata Fardo (2013a). Na época, ele era professor e codiretor do programa de *Games* e Simulações em Artes e Ciências do Instituto Politécnico Rensselaer, nos EUA. O objetivo de Sheldon não era ensinar a usar *games* em sala de aula e nem desenvolver *games* educacionais ou *serious games*, mas sim transformar as aulas em um *game*. Ele usou seu conhecimento sobre *games* e a partir disso conduziu suas aulas utilizando a estratégia da gamificação. Com essa estratégia, o professor observou que a frequência dos alunos durante as aulas aumentou e ele atribui a isso o fato de que com a gamificação as experiências em sala de aula tornaram-se mais prazerosas e também relacionou ao fato de que a cada aula o aluno ganhava pontos que poderiam chegar ao máximo estipulado se eles participassem de todas as aulas, o que motivou uma mudança no comportamento dos estudantes de maneira positiva. Sheldon acreditava que os estudos e experiências com gamificação tenderiam a aumentar. Apontou ainda que, independente de a gamificação ser ou não uma moda passageira, enquanto ela trouxesse benefícios aos alunos como o aumento da frequência e a potencialização das notas e resultados, ele continuaria utilizando e defendendo essa estratégia no processo de ensino-aprendizagem (FARDO, 2013a).

O último exemplo selecionado é uma das diversas pesquisas sobre gamificação realizadas no ambiente escolar, como a pesquisa de Souza, desenvolvida em 2016, que visou empregar e analisar as contribuições da gamificação, associada ao uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos narrativos. De acordo com a autora, este trabalho mostrou que houve progresso dos alunos em relação à escrita de textos narrativos, ou seja, por meio da utilização da estratégia de gamificação foi possível proporcionar considerável avanço na produção de narrativas feitas pelos estudantes. A autora afirma “que a gamificação contribuiu significativamente para o estabelecimento de um ambiente interativo de aprendizagem que resultou em melhorias nas produções de textos narrativos” (SOUZA, 2016, p. 98). Ela salienta ainda que a gamificação constitui-se, também, como uma maneira de minimizar o descompasso entre as novas formas de aprender que

caracterizam o jovem de hoje, imerso na era digital, e as práticas pedagógicas tradicionais que muitas vezes se mostram ultrapassadas.

A partir dos exemplos anteriores e levando em consideração o que foi exposto até aqui, consideramos que a gamificação pode ser usada como uma metodologia de ensino de leitura eficaz, visto que a utilização e aplicação de um conjunto de elementos usualmente encontrados em *games* pode fomentar envolvimento e dedicação dos estudantes, assim como acontece quando eles participam dos jogos. Portanto, pode levá-los à melhoria da aprendizagem e ao desenvolvimento da habilidade leitora. Interessamo-nos por saber, agora, quais são as especificidades das contribuições e também dos desafios que o emprego dessa metodologia pode ter para o ensino de leitura e, para tanto, realizamos um levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado sobre gamificação aplicadas à leitura, realizadas na última década. Após este levantamento, estaremos aptas a desenvolver atividades gamificadas, tendo em vista a compreensão do processo que este levantamento poderá nos fornecer.

2 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo, apresentamos um levantamento realizado com o objetivo de conhecer pesquisas sobre a gamificação no campo da educação, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, a fim de descrever os trabalhos relacionados ao ensino de leitura e analisar as contribuições e os desafios que eles apontam no que se refere ao uso da gamificação para o desenvolvimento dessa habilidade. Antes disso, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa, delineando as nossas escolhas e procedimentos utilizados.

2.1 Procedimentos metodológicos

Este estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e em pesquisa documental, sendo complementado pelo planejamento de uma pesquisa-ação. Em relação à pesquisa bibliográfica, elencamos discussões sobre procedimentos de leitura na escola, assim como sobre o que vem a ser a gamificação. Em relação à pesquisa documental, realizamos um levantamento de teses e dissertações sobre gamificação desenvolvidas no Brasil na última década (2010-2020). A pesquisa-ação, por sua vez, foi planejada, mas não aplicada, dada à pandemia de Covid 19 que impossibilita, no momento, atividades presenciais nas escolas. Portanto, considerando as características da pesquisa e seus objetivos, afirmamos que desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos.

Conforme exposto anteriormente, este trabalho apresenta um planejamento de uma pesquisa-ação a ser desenvolvida em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Zinha Meira, localizada no município de Bocaiúva-MG. A escola, inserida em uma área considerada periférica na cidade, apresenta uma clientela heterogênea composta por alunos, em sua maioria, de classe social desfavorecida, com baixo poder aquisitivo, oriundos de regiões periféricas da cidade e da zona rural.

A instituição visa formar cidadãos críticos e transformadores, preparados para a vida e para o trabalho. Pretende, ainda, criar um espaço democrático de aprendizagem significativa, por meio de metodologias diversificadas, a fim de garantir aos estudantes todas as oportunidades de aprendizagem (PPP, 2019). Em relação à estrutura, no que diz respeito especificamente aos interesses dessa pesquisa, a escola possui biblioteca e sala de informática. A biblioteca, apesar de não ser muito ampla, conta com um acervo de livros didáticos, de literatura e de pesquisas, além de mapas, atlas, computadores para pesquisa, mesas e cadeiras

para estudo. A sala de informática, por sua vez, dispõe de dezoito computadores com acesso à internet e que estão em perfeito funcionamento.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹² (IDEB), a escola alcançou em 2019, no Ensino Fundamental, a média de 4.2 (anexo 1). Apesar de esse índice ter aumentado, considerando o resultado anterior, que foi de 3.7, ele não alcançou a meta projetada para o ano, que seria 4.8. O índice varia de 0 a 10 e a meta nacional estabelecida para 2022 é alcançar a média 6, valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. Neste caso, considerando os números da escola, percebemos que há muito a se fazer para atingir a melhoria dos resultados e, assim, obter uma melhor qualidade da educação.

Quanto ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB¹³) 2019, em relação ao componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os resultados (anexo 2) mostram que a proficiência média da escola está inferior à da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e também do estado de Minas Gerais. Dos padrões de desempenho apontados pelo programa (Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado), o Intermediário foi o que alcançou uma maior porcentagem na escola (59,2%), estando muito superior ao Recomendado (13,2%) e Avançado (1,3%), o que mostra que grande parte dos alunos ainda não desenvolveu as habilidades consideradas essenciais para o período de escolaridade avaliado.

Os alunos da turma selecionada possuem entre 12 e 15 anos e, em sua totalidade, são considerados carentes. Seus familiares diretos possuem baixo nível de escolarização e, em muitos casos, não se interessam pela vida escolar dos estudantes. Trata-se de uma turma heterogênea que varia em termos de ritmo de aprendizagem, diversificação de idade e de experiências de relacionamentos extraescolares. Parte dos alunos costuma refletir na escola o que vivencia no lar e nas ruas através de atitudes de indisciplina e desinteresse. A maioria deles apresenta dificuldades ao decodificar os códigos linguísticos, o que dificulta a leitura

¹² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>.

¹³ O Proeb é uma das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) e busca avaliar as competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas dentro do currículo ao final de cada ciclo de escolaridade: anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, em português e matemática. Disponível em: <<http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>>.

fluente de textos e impossibilita a compreensão. Muitos não conseguem interpretar textos considerados de nível baixo de dificuldade. Isso faz com que eles se sintam desmotivados e não queiram ler. Para a maior parte da turma, a leitura restringe-se apenas ao ambiente escolar.

Para a pesquisa-ação, pensamos em selecionar gêneros textuais que tenham a ver com os interesses da faixa etária, considerando que esses gêneros estão intrinsecamente vinculados com todos os fazeres histórico-culturais que conduzem a vida dos indivíduos em sociedade. Através deles, conseguimos veicular determinados e variados discursos. Levando em consideração o mundo em que vivemos, formado por culturas diferentes, o trabalho com leitura, na escola, precisa englobar variados tipos e gêneros textuais. O contato com a diversidade textual pode permitir aos alunos um maior crescimento pessoal e cultural. Nesse sentido, na elaboração do planejamento, optamos por utilizar diferentes gêneros, possibilitando aos estudantes ampliarem seus conhecimentos e visões de mundo.

Após a discussão teórica de cunho bibliográfico que fundamenta a pesquisa (capítulo 1), apresentamos a seguir um levantamento de trabalhos realizados na última década em programas de pós-graduação *stricto-sensu* que apresentam como temática a gamificação no ensino de leitura. Na sequência, descrevemos esses trabalhos abordando quais as principais contribuições apontadas pelos pesquisadores e os desafios encontrados. Posteriormente, apresentamos reflexões sobre essas contribuições e esses desafios, ponderando sobre o acontecimento “gamificação na sala de aula”. A partir dessas reflexões, elaboramos e apresentamos um projeto de atividades gamificadas de leitura, para ser aplicado na turma de 7º ano do Ensino Fundamental, acima descrita, da Escola Estadual Zinha Meira. As atividades têm por objetivo melhorar o desempenho dos estudantes em ler e compreender textos e foram planejadas levando em consideração a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (9º ano EF) do Sistema de Avaliação da Educação Básica¹⁴ - SAEB (anexo 3), visando atingir um nível de aprendizagem satisfatório.

¹⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>

2.2 Levantamento de pesquisas sobre a gamificação no campo da educação

A gamificação vem sendo discutida no campo da educação, visto que pesquisas realizadas sobre o tema no processo ensino-aprendizagem já apontam resultados positivos. Atualmente, ela ainda é considerada uma metodologia inovadora, que desperta o interesse de muitos profissionais da área. Por isso, ponderamos ser importante a realização de novas pesquisas sobre a temática, a fim de confirmar seus benefícios e apontar caminhos para minimizar dificuldades que podem ocorrer durante sua aplicação.

Alves (2015, p. 28) afirma que “considerando o poder que os sistemas *gamificados* podem ter para motivar a ação, engajar as pessoas, promover a aprendizagem e resolver problemas, o alcance da sua utilização é também bastante amplo”. Nesse sentido, no decorrer dessa pesquisa, procuramos conhecer e analisar estudos que abordassem essa temática. Para isso, realizamos um levantamento de trabalhos cujo tema central era a gamificação, utilizando como fonte o *Catálogo de teses e dissertações da Capes*¹⁵.

Ao acessar o site da fundação, colocamos como termo de busca a palavra *gamificação*. Obtivemos, nesse primeiro momento, um resultado de 345 trabalhos, de diversos campos de estudo, que datavam do ano de 2012 até 2019, embora a nossa intenção inicial fosse investigar pesquisas realizadas de 2010 a 2020. No entanto, nosso objetivo era analisar o uso da gamificação no campo da educação, especialmente na área da Linguística e Letras. Desse modo, refinamos nosso resultado inicial, selecionando a opção *Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes*, obtendo, assim, um novo resultado que contemplava 31 trabalhos, sendo o primeiro realizado em 2015. Feito isso, eliminamos desse montante os trabalhos referentes à área das Artes e consideramos apenas os que estavam englobados no campo da Linguística e Letras, o que resultou em 28 trabalhos. Desse montante, selecionamos apenas os trabalhos que ostentavam a palavra gamificação e suas derivações (gamificar, gamificado/a) no título, de forma a selecionar de fato apenas pesquisas que se debruçam sobre a gamificação. A partir disso, chegamos a um montante de 20 pesquisas, sendo 4 teses e 16 dissertações.

¹⁵ A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto-sensu* em todos os estados brasileiros, tendo como atribuição apoiar as universidades por meio dos seus programas. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/o-que-e-a-capes>>.

Analisamos esses trabalhos e constatamos que algumas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da Educação Superior, mas a maior parte delas foi realizada na Educação Básica. Observamos também que a maioria tem como foco as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa. Considerando o que propomos para esta pesquisa, elegemos os trabalhos sobre gamificação com foco em Língua Portuguesa. Assim, reunimos 9 pesquisas, apresentadas no quadro a seguir, sendo 8 delas desenvolvidas na Educação Básica.

Quadro 2 – Pesquisas sobre gamificação, realizadas com foco na Língua Portuguesa

ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA
2016	1. Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos	Francisco Leandro de Paula	Mestrado Profissional em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
2016	2. Gamificação: contribuições para a produção de textos narrativos	Rosângela Soares dos Santos Souza	Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
2017	3. Gamificação: contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura	Tatiane Gonçalves Cruz	Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
2018	4. A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental	Claudia dos Santos Moreira	Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
2018	5. Gamificação e compreensão do texto literário: um jogo digital baseado na obra Os Miseráveis, de Victor Hugo	Flavio Brito de Sena Junior	Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual do Ceará (UECE)
2018	6. Gamificação na 8ª Pré-jornadinha Nacional de Literatura	Renata Andreolla	Mestrado em Letras – Universidade de Passo Fundo (UPF)
2018	7. Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no aventuras currículo+	Camila de Castro Castilho	Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

2019	8. O uso de ferramentas tecnológicas em aulas de língua portuguesa: cultura maker, gamificação e multiletramentos	Luciana Lopes Benvindo	Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara)
2019	9. Gamificação e leitura: em jogo, a formação de jovens e adultos	Joseane Amaral	Doutorado em Letras - Universidade de Passo Fundo (UPF)

Fonte: Elaboração própria

Podemos observar por meio do quadro 2 que os primeiros trabalhos sobre gamificação relacionados à Língua Portuguesa, dentro dos critérios determinados na busca, ocorreram em 2016. Constatamos também que existem poucos trabalhos sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica que partem de uma abordagem notadamente gamificada, de forma a tornar relevante manter essa informação no título, o que corrobora a ideia de que a utilização dessa metodologia é ainda recente e aspira por novas pesquisas. Na seleção acima, entre outras possibilidades, os trabalhos que focam em atividades de leitura são os de número 3, 4, 5, 6, 7 e 9.

Levando em consideração os objetivos da nossa pesquisa, optamos por descrever alguns desses trabalhos, notadamente, aqueles que abordaram a gamificação no ensino de leitura, para posteriormente apontar quais foram as contribuições e também os desafios apontados pelos pesquisadores. Assim sendo, selecionamos como objeto de descrição os trabalhos apresentados a seguir.

2.3 Descrição de trabalhos que envolvem a gamificação no ensino de leitura

A pesquisa intitulada *Gamificação: contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura*, de Tatiane Gonçalves Cruz, desenvolvida no Profletras da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em 2017, tinha por objetivo investigar as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da habilidade de leitura no EF. Para atingir o objetivo, foi realizada uma proposta educacional de intervenção, dividida em quatro módulos. As atividades realizadas em sala de aula, por meio de planos de ensino baseados na gamificação, apontaram para a progressão dos alunos no que se refere à leitura de textos narrativos. A autora afirmou que trabalhar com a gamificação fez com que a leitura e a

compreensão dos textos fossem construídas por meio de diferentes práticas pedagógicas, tornando o processo significativo e satisfatório. Apontou ainda que, com a utilização da gamificação, houve mais interatividade entre os estudantes e uma participação mais intensa deles que, sentindo a necessidade de competir, desafiar e ganhar, adquiriram o hábito de ler de forma mais reflexiva, significativa e dinâmica. Por fim, ela considerou que a gamificação contribuiu significativamente para a formação de um ambiente de aprendizagem mais interativo e engajado por parte dos alunos, o que resultou em melhorias na habilidade de leitura de textos narrativos.

Em trabalho realizado no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no ano de 2018, Cláudia dos Santos Moreira, apontou que sua pesquisa intitulada *A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental* tinha como objetivo perceber os impactos da utilização da gamificação na formação de leitores literários em uma turma de 8º ano do EF de uma escola do município de Alegrete(RS). Para alcançá-lo, ela desenvolveu uma proposta pedagógica realizada em duas etapas sendo a primeira observar a relação dos alunos com a leitura e ainda as possibilidades do uso de elementos da gamificação na construção de jogos não digitais pelos alunos e a segunda investigar a viabilidade da gamificação envolvendo ambientes digitais como estratégia para a formação de leitores literários. Após desenvolver e analisar uma sequência de atividades desenvolvidas com os alunos, a autora pontuou que a utilização da gamificação na formação de leitores literários a partir da experiência de intervenção prática foi positiva, afirmando que essa estratégia pode motivar os alunos à ação, além de estimular o uso de diversas competências e habilidades, o que auxilia no desenvolvimento de saberes necessários para que o indivíduo se torne cooperativo, colaborativo e por vezes resiliente. Apesar dos pontos positivos, a autora apontou algumas ressalvas quanto ao uso da gamificação, como, por exemplo, a necessidade de: apropriar-se do conceito e do alcance dos elementos dos jogos utilizados para gamificar uma narrativa literária; conhecer o público alvo para elaborar propostas que estejam em consonância com os objetivos; considerar que a gamificação é mais uma estratégia à disposição do professor e de seus alunos, e não um recurso a estar presente em todas as aulas. Salientou ainda que algumas obras literárias não são apropriadas para se construir uma proposta gamificada. Por fim, ela afirmou que a gamificação não pode ser entendida como algo mágico que vai resolver todos os problemas da educação, mas sim como uma metodologia ativa, possível e viável. Neste trabalho também foi desenvolvido um produto pedagógico que consistia em um curso online

denominado *Gamificação de Narrativas Literárias*, que tem como público principal professores de Língua Portuguesa do EF. A finalidade era que esses professores formassem leitores literários no EF tendo como proposta a gamificação, aliando o mundo digital ao mundo literário. No entanto, como considerou a autora, o curso pode colaborar também com professores de outras disciplinas, já que a gamificação é uma proposta viável em diversos componentes curriculares.

A pesquisa apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizada por Flávio Brito de Sena Júnior, em 2018, cujo título era *Gamificação e compreensão do texto literário: um jogo digital baseado na obra Os Miseráveis, de Victor Hugo* apontou como objetivo principal propor para os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública de Fortaleza a criação de um jogo em ambiente educativo digital a partir da leitura e interpretação do livro *Os Miseráveis*, visando à motivação e ao engajamento dos alunos para a atividade de compreensão, bem como a apropriação do pensamento crítico. Conforme pontuou o autor, esse trabalho pretendia obter constatações de que a possibilidade de criar jogo em ambiente virtual acendesse nos alunos motivação para a leitura e a efetivação da compreensão, construída pelo envolvimento de todos os alunos da equipe a partir da interação com o texto literário, provocando reflexões sobre o papel de cada um na sociedade em relação ao contexto político, econômico e social. Ansiava-se também que, por meio da leitura do livro e da dinâmica oferecida pelo jogo, os alunos se conscientizassem sobre conceitos de justiça, solidariedade e ética. Ao analisar os jogos desenvolvidos pelos alunos, constatou-se que os jogos relacionavam a sua jogabilidade com o conhecimento sobre o texto literário escolhido, ou seja, o jogador deveria responder corretamente às perguntas sobre o livro para conseguir concluir o jogo educacional, o que evidencia que a leitura e a compreensão do texto literário era condição para interagir com os jogos criados. O autor afirma, então, que os jogos educacionais criados pelos alunos a partir do programa RPG MAKER MV, foram capazes de avaliar a prática de leitura e de compreensão do livro *Os Miseráveis* tanto no aspecto da criação quanto no da jogabilidade. Em relação à criação pode-se dizer que sua construção não dependeu somente do conhecimento ou habilidade em programação, mas também da compreensão adquirida na leitura da obra literária, já que as mecânicas dos jogos devem ter relação com a narrativa da história do livro para serem produzidas. Já no que tange à jogabilidade dos *games*, o desempenho do jogador durante a sua interação com os jogos criados estava amarrada, sobremaneira, à leitura prévia do texto literário sugerido, pois, caso

essa leitura não ocorresse, o jogador possivelmente não conseguiria resolver os desafios do *game*, o que poderia levar a uma frustração e conseqüente desmotivação e abandono do jogo. Por fim, o autor assegurou que a criação dos games educacionais digitais como atividade de compreensão da obra *Os Miseráveis* contribuiu para o aprendizado dos alunos, já que certificou que eles atingiram níveis mais elevados de compreensão e entendimento crítico, ao exteriorizarem valores e temáticas implícitos no texto como justiça, preconceito, desigualdade social e honestidade.

O trabalho desenvolvido por Renata Andreolla, em 2018, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), cujo título era *Gamificação na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura*, apresentava como objetivo central analisar a contribuição do *JornadApp na Escola*¹⁶ como ferramenta no auxílio da formação leitora dos participantes da *Pré-Jornadinha Nacional de Literatura*¹⁷, por entender que a gamificação é um recurso que busca atrair os estudantes na ampliação do conhecimento e na formação da criticidade enquanto cidadãos. Durante a pesquisa, a autora observou e analisou as atividades sugeridas pelo aplicativo *JornadApp na Escola*, com o intuito de verificar a contribuição da gamificação no processo de formação do leitor. O aplicativo possibilitava diferentes desafios gamificados em que professores e alunos pudessem trabalhar juntos, trocando experiências sobre os autores e sobre as obras, levando não só ao efeito estético que elas proporcionam, mas também às reflexões sobre a humanidade e sobre as diferenças. A autora apontou que a gamificação, apesar de estar crescendo em diversas áreas, especialmente na educação, ainda precisa ser muito pesquisada, visto que é necessário aprender sobre ela a fim de verificar seu verdadeiro potencial. Acrescentou ainda que para utilizar os elementos dos *games* é necessário ter discernimento, cuidado e conhecimento, já que o uso incorreto desses elementos pode resultar em uma experiência de entretenimento pouco atrativa e insignificante. Além disso, afirmou que não quer dizer que utilizar esses elementos fora do contexto dos *games* implicará automaticamente um contexto mais atrativo, significativo e

¹⁶ Andreola (2018) informa que o *JornadApp*, aplicativo oficial da Jornada Nacional de Literatura, tem como base as obras dos autores que estarão presentes na *Jornada* e *Jornadinha*. O *JornadApp* integra as atividades da *Pré-Jornada* e da *Pré-Jornadinha*, que envolvem o período de leitura das obras dos autores que participarão da festa literária. É um aplicativo interativo disponível gratuitamente em sistema Android e IOS, cujo sistema possui duas funcionalidades e atinge públicos diferentes. Uma delas é o *JornadApp na Escola*, que é uma espécie de gincana, destinada aos alunos do Ensino Fundamental e integra a *Pré-Jornadinha*.

¹⁷ Segundo Andreola (2018) a *Pré-Jornadinha Nacional de Literatura* é o período que antecede a *Jornadinha Nacional de Literatura*, realizada pela Universidade de Passo Fundo juntamente com a *Jornada Nacional de Literatura*. Durante a *Pré-Jornadinha*, que é direcionada para estudantes do Ensino Fundamental, os alunos participantes têm a oportunidade de ler e discutir previamente, com a mediação dos professores, as obras dos autores convidados para participarem da *Jornadinha*.

enriquecedor. Segundo a autora, para muitos pesquisadores é preciso ter cuidado para não aplicar a gamificação com o intuito de disfarçar um plano pedagógico inadequado. Ela citou que o aplicativo com atividades gamificadas contribuiu com a democratização da leitura e da literatura, atraindo e incentivando a leitura, contribuindo para uma sociedade mais crítica e reflexiva. Ela apontou ainda que os alunos aderiram às atividades gamificadas, sendo protagonistas da própria aquisição de conhecimento através da leitura e compartilhando suas experiências. Além dos pontos positivos, um desafio apresentado por ela é o fato de que muitos professores envolvidos com ambientes de aprendizagem gamificados não parecem ter o costume de interagir com os *games*, e imaginam ainda que eles são obstáculos para a aprendizagem. Nesse sentido, aplicar a gamificação sem compreender como esses jogos funcionam, pode levar a uma experiência artificial e até mesmo insignificante. Para concluir, a autora afirmou que a gamificação pode ser uma estratégia viável no desenvolvimento de competências na aprendizagem de literatura, proporcionando engajamento e motivação aos aprendizes, devendo ser, portanto, difundida entre os docentes, visando melhores resultados na formação de novos leitores.

Em 2018, Camila de Castro Castilho realizou a pesquisa *Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+*, cujo objetivo geral era analisar se o *Aventuras Currículo+*¹⁸, enquanto material didático de Língua Portuguesa, abordava os multiletramentos, verificando como a gamificação estava presente no material e quais implicações trazia para a proposta pedagógica, além de identificar até onde a narrativa criada se aproximava dos elementos da narrativa transmídia. A pesquisa foi apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No decorrer do trabalho, a pesquisadora analisou o material didático *Aventuras Currículo +* criado como um projeto que tinha por meta a recuperação intensiva em Língua Portuguesa e Matemática de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura, à escrita e aos conhecimentos matemáticos. Na pesquisa em questão, a análise foi feita no material de Língua Portuguesa. Um dos focos do trabalho era analisar os elementos da gamificação presentes nesse material, para verificar

¹⁸ Castilho (2018) informa que o *Aventuras Currículo+* é um projeto de recuperação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. As aulas são desenvolvidas com o auxílio de atividades didáticas produzidas por Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) da Rede Estadual de São Paulo, que lançam mão de conteúdos digitais sugeridos no *Currículo+* para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais lúdico e interativo. O projeto ocorre nas escolas estaduais mediante participação espontânea.

quais as implicações de sua aplicação para a proposta pedagógica. Para a autora, a estrutura e a organização do material, associados à proposta didático pedagógica, possui grande potencial para desenvolver o interesse dos alunos em relação a um novo espaço de interação e aprendizagem. Ela afirmou que o material analisado utiliza-se de elementos de *games*, como: objetivos, regras, etapas (missões, fases e níveis), *feedback* e recompensas, o que possibilita uma organização das atividades que os alunos devem realizar com o objetivo de desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos de forma mais lúdica e permitir que professores e alunos trabalhem de forma integrada, atuando conjunta e positivamente enquanto protagonistas.

A pesquisa realizada por Joseane Amaral e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo (UPF), intitulada *Gamificação e leitura: em jogo, a formação de jovens e adultos*, teve como objetivo geral avaliar a gamificação, em uma acepção tecnológica, como aplicação favorável ao desenvolvimento e estímulo a novas experiências de leitura no processo de formação de leitores adultos. Durante a pesquisa, a autora analisou ferramentas digitais, disponíveis on-line e com livre licença de acesso, que contemplavam, em algum aspecto, a promoção da leitura para o público jovem adulto através da gamificação. Em seguida, com base nas análises feitas, a pesquisadora criou um projeto de gamificação (plataforma de sistema gamificado) vinculado à leitura, destinado a leitores jovens adultos. Ao final da pesquisa, a autora concluiu que a gamificação, caso seja bem desenhada, organizada e alicerçada por objetivos e princípios sólidos, pode enriquecer o processo de formação de leitores jovens adultos. Pontuou ainda que, para que a experiência da gamificação seja consistente, é necessário planejamento e visão clara dos objetivos a alcançar, pois isso reflete diretamente no resultado final do processo.

Observando as pesquisas descritas acima, percebemos que a gamificação alinhada ao ensino de leitura aponta certas contribuições durante o processo, mas também revela alguns desafios que podem surgir durante sua aplicação. O quadro abaixo sintetiza as principais contribuições e também os desafios apontados. Ressaltamos que todas as pesquisas mencionadas apontaram contribuições que a utilização dessa metodologia pode apresentar, mas nem todas pontuaram quais desafios podem ser encontrados. Esse fato mostra uma postura que, certamente, vem da crença de que pesquisas precisam apenas apresentar resultados positivos, o que se considera como avanços.

Quadro 3 – Contribuições e desafios da gamificação no ensino de leitura

Contribuições	Desafios
Proporciona um ambiente de aprendizagem mais interativo.	Conhecer e se apropriar do conceito e do alcance dos elementos dos jogos utilizados para gamificar.
Permite que professores e alunos trabalhem de forma integrada e compartilhem experiências.	Muitos professores envolvidos com ambientes de aprendizagem gamificados não possuem o hábito de interagir com os <i>games</i> .
Promove um maior engajamento dos alunos durante a realização das atividades.	Avaliar o público-alvo para elaborar propostas que estejam em consonância com os objetivos.
Motiva os alunos.	Pensar na gamificação como uma estratégia a mais e não como um recurso presente em todas as aulas.
Instiga o protagonismo dos alunos durante a aquisição do conhecimento.	Não aplicar a gamificação como disfarce de um plano pedagógico inadequado.
Estimula o uso de diversas competências e habilidades.	Perceber que a gamificação não é algo mágico que vai resolver todos os problemas da educação.
Propicia a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de forma mais lúdica.	Compreender que a utilização dos elementos dos <i>games</i> não implicará automaticamente um contexto mais atrativo, significativo e enriquecedor.
Colabora com o aprendizado dos alunos.	Pesquisar para aprender sobre a gamificação a fim de verificar seu verdadeiro potencial.
Atrai e incentiva a leitura.	Desmistificar a ideia de que os <i>games</i> são obstáculos para a aprendizagem.
Contribui para que níveis mais elevados de compreensão leitora sejam alcançados.	Entender que alguns objetos de leitura não são apropriados para se construir uma proposta gamificada.

Fonte: Elaboração própria

O quadro anterior sintetiza o que pode ser complexo: tentar mensurar quais são as reais contribuições e os desafios que derivam do uso da gamificação em atividades de leitura escolar. Na seção a seguir, discutimos os dados referentes às contribuições para, na sequência, nos deter nos dados relativos aos desafios perceptíveis nas pesquisas selecionadas.

2.4 Reflexões sobre as contribuições que a gamificação promove no ensino de leitura

Com o desenvolvimento de tecnologias digitais, o acesso à informação tornou-se mais fácil e dinâmico. Nesse cenário, os modelos tradicionais de ensino se mostram cada vez mais

obsoletos e, muitas vezes, ineficazes. Esse fato vem gerando mudanças na educação e algumas metodologias, como a gamificação, estão sendo utilizadas como alternativas para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Ao considerarmos o ensino de leitura na escola, vimos que a gamificação apresenta algumas contribuições, colaborando para a qualidade desse ensino.

Por meio da interação na sala de aula, os estudantes aprendem não só com o professor, mas também com os colegas, o que nos permite entender que, nesse ambiente, todos têm algo a oferecer, a ensinar, a aprender. Um dos desejos de muitos professores consiste em desfrutar de uma boa interação com seus alunos e perceber essa interação entre os próprios aprendizes e, como relatam as pesquisas, uma das contribuições promovidas pela gamificação no ensino de leitura é justamente *proporcionar um ambiente de aprendizagem mais interativo*. Sendo assim, ponderamos que aulas gamificadas que possibilitam a interação entre os seus participantes colaboram não só para o desenvolvimento da aprendizagem, mas também para a socialização dos indivíduos, o que é um dos principais objetivos da educação que, inclusive, coaduna com a perspectiva de Freire (1981), patrono da educação de nosso país, para quem o diálogo e a troca são pilares de uma educação dialógica.

A escola é um espaço que favorece a troca de experiências e a colaboração entre os sujeitos que a integram. Compartilhar pensamentos e ideias e cooperar uns com os outros pode deixar os estudantes mais envolvidos e abertos a novas aprendizagens. Nesse sentido, como propõem as pesquisas, a gamificação no ensino de leitura *permite que professores e alunos trabalhem de forma integrada e compartilhem experiências*. Desse modo, acreditamos que a troca de saberes durante as aulas de leitura pode ser muito enriquecedora para a formação do estudante, já que o compartilhamento de conhecimentos e experiências na sala de aula geralmente permite a ele conhecer e também refletir sobre as perspectivas dos colegas e do professor, levando-o a questionar e reelaborar pontos de vista, o que confere outro significado a seu próprio processo de aprendizagem.

Grande parte das aulas e das atividades realizadas no ambiente escolar ainda se enquadra nos moldes tradicionais de ensino e são consideradas desmotivantes e pouco atrativas para os estudantes. Promover atividades diferenciadas que atraiam a atenção e o envolvimento dos aprendizes ainda é desafiador para muitos educadores, ao passo que a falta de interesse e o excesso de distrações é uma constante diária na sala de aula. A gamificação pode contribuir nesse sentido, já que aplicada ao ensino de leitura ela *promove um maior*

engajamento dos alunos durante a realização das atividades, como mostra o levantamento realizado. Boller e Kapp (2018) atribuem à gamificação a qualidade de manter o indivíduo envolvido com o conteúdo ou com a experiência por mais tempo. Nessa perspectiva, ponderamos que o engajamento nas atividades de leitura, por meio da gamificação, pode sustentar o foco dos estudantes na busca ativa por novos saberes. Assim, ao manter os alunos engajados, é possível que a aquisição de conhecimentos aconteça de modo mais significativo e eficiente, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de produzir e manifestar posicionamentos sobre sua realidade.

Além de proporcionar a interação e o engajamento, conforme apontaram as pesquisas, observamos também que a gamificação no ensino de leitura *motiva os alunos*, o que a torna uma metodologia atraente, visto que muitos professores esperam que os estudantes estejam sempre motivados a aprender. Sabemos que aulas mecanicistas, maçantes e sem criatividade, que não abrem espaço à participação, são consideradas pouco motivadoras. Nesse sentido, ponderamos que muitos educadores atribuem o insucesso da aprendizagem à ausência de motivação dos alunos, no entanto, poucos profissionais buscam melhorar suas práticas, experimentando metodologias diferentes que auxiliem na promoção dessa motivação. Considerando o fato de que um aluno desmotivado perde o prazer em aprender tendo, assim, uma queda no seu rendimento escolar, acreditamos que a motivação durante o ensino de leitura é capaz de ampliar o desejo dos estudantes por novos conhecimentos, instigando-os a participar e interagir com os colegas, podendo promover uma aprendizagem mais consolidada.

No cenário educacional atual, tem-se propagado e discutido cada vez mais metodologias de ensino que permitam aos estudantes assumirem um papel ativo na construção do próprio aprendizado. Nesse panorama, a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento é relativizada e o aluno não pode mais ser considerado alguém que recebe uma informação de maneira passiva, ao contrário, ele participa e questiona, atuando na construção do conhecimento. O quadro 3 abaliza que a gamificação no ensino de leitura *instiga o protagonismo dos alunos durante a aquisição do conhecimento*. Na nossa visão, essa pode ser considerada uma grande contribuição da gamificação, pois o estudante desenvolve a aprendizagem por meio de experiências e desafios provenientes das práticas sociais em diferentes contextos, a depender das escolhas do professor. Nesse sentido, consideramos ser essencial que o professor estimule o aluno a assumir o papel de protagonista na sala de aula, alocando-se no centro do processo de aprendizagem, desenvolvendo o conhecimento de forma

autônoma e participativa. Ponderamos, ainda, que propiciar o protagonismo dos estudantes durante o ensino de leitura pode contribuir tanto para a promoção de saberes distintos quanto para a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade.

O levantamento realizado aponta ainda que a gamificação em atividades de leitura *estimula os estudantes a usarem diversas competências e habilidades* durante o processo de aprendizagem. Sabemos que, ao longo da vida escolar, os alunos desenvolvem muitas competências e habilidades que ampliam suas possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas das atividades humanas. Consideramos que o conhecimento, o pensamento crítico, o trabalho em equipe, a autonomia, a comunicação, a interação, a cooperação e a argumentação são alguns exemplos das competências e habilidades que a gamificação aplicada ao ensino de leitura pode suscitar e que podem possibilitar ao estudante lidar com diferentes situações e desafios impostos diariamente no âmbito social. Nesse sentido, ponderamos ser importante que a escola promova diferentes atividades de leitura que mobilizem essas competências e habilidades, com o intuito de colaborar para a construção e reconstrução dos conhecimentos e propiciar o desenvolvimento cognitivo e social do estudante.

O quadro 3 aponta também que a gamificação no ensino de leitura *propicia a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de forma mais lúdica*. Alves (2018) postula que, no mundo de entretenimento em que vivemos, conquistar a atenção e o envolvimento dos estudantes passa a ser um grande desafio. Nessa perspectiva, ele salienta que um fator que motiva e engaja os alunos é utilizar o lúdico nas atividades escolares. Considerando o levantamento realizado, entendemos que utilizar elementos divertidos e desafiadores em atividades de leitura colabora para o aprendizado dos estudantes, visto que pode transformar a percepção que muitos deles têm de que ler e compreender textos é uma atividade entediante. O universo da brincadeira encanta, diverte e altera o ambiente de aprendizagem, transformando-o em um lugar onde se brinca de aprender e se aprende brincando. Nesse sentido, consideramos que inserir o lúdico nas atividades de leitura na sala de aula, a exemplo da gamificação, desperta nos alunos o pensamento de que ler nem sempre é chato, mas, ao contrário, pode ser muito divertido.

Um dos objetivos principais dos profissionais da educação consiste em promover a aprendizagem com eficiência. Para atender às demandas atuais de um ensino de qualidade e colaborar de fato para o fomento dos saberes, o professor precisa se abrir a novas

metodologias e pensar na possibilidade de renovar suas propostas de ensino, colocando o aprendizado dos estudantes sempre em primeiro lugar. Entre as contribuições apontadas pelas pesquisas sobre a aplicação da gamificação no ensino de leitura está o fato de que ela, no final das contas, *colabora com o aprendizado dos alunos*. Considerando isso, a gamificação em atividades de leitura pode propiciar um ambiente mais atrativo ao desenvolvimento do conhecimento, favorecendo os processos de aprendizagem significativa. Ademais, também consideramos a gamificação uma boa estratégia para abandonar o tradicionalismo, abrindo espaço para a atualização e inovação no ensino.

Entendemos que exercitar a leitura é essencial para expandir os conhecimentos e as experiências dos estudantes e ampliar a capacidade de compreensão em relação aos diversos tipos de textos, em diferentes contextos. Como relatam as pesquisas, a gamificação *atrai e incentiva a leitura*, estimulando a participação dos alunos nas atividades que se propõem a desenvolver essa habilidade. Em outras palavras, os sistemas gamificados dispõem de uma série de elementos que, como vimos, conferem mais dinamismo e significado às atividades propostas, contribuindo para o desenvolvimento da proficiência leitora. Como para se ler bem é preciso ler em demasia, ou melhor, é preciso ter a leitura como uma atividade constante, práticas gamificadas cumprem bem esse propósito, por diminuírem a resistência dos alunos à leitura, levando-os a lerem mais.

Como já discutimos, ler ultrapassa a simples decodificação do texto e leva em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor. Na escola, o trabalho com leitura é eficiente quando o aluno compreende o que foi lido, dotando-se de senso crítico, podendo aplicar os saberes adquiridos nas interações sociais que o permeiam. Diante disso, salientamos que uma proposta pedagógica gamificada, que tenha por finalidade a formação de bons leitores, ajuda a desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura, despertando e estimulando a vontade de ler, contribuindo até para que *níveis mais elevados de compreensão leitora sejam alcançados*, como indica o quadro 3, o que significa dizer que ultrapassa a simples compreensão de informações explícitas do texto. Nessa perspectiva, o ato de ler por vontade, interesse e gosto, certamente vai propiciar ao aluno uma leitura mais atenta e concentrada, deixando-o mais apto a interpretar informações implícitas, compreender os efeitos de sentido das palavras e realizar inferências, atribuindo, a partir de seu conhecimento, novos sentidos ao texto.

Portanto, a partir do que foi exposto sobre as contribuições da gamificação apresentadas nas pesquisas e relatadas aqui, acreditamos que sua aplicação pode colaborar significativamente para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, principalmente por seu caráter lúdico, engajador e motivacional.

2.5 Reflexões sobre os desafios que a gamificação no ensino de leitura pode implicar

Considerando o que discutimos ao longo desta pesquisa, acreditamos que é importante apontar as contribuições promovidas pela gamificação no ensino de leitura, visto que, conhecê-las, pode ajudar a nortear sua aplicação. Contudo, acreditamos também ser essencial conhecer os desafios e dificuldades encontrados durante a utilização dessa metodologia, pois entender alguns de seus impasses pode minimizar possíveis erros durante sua aplicação, tornando a proposta gamificada mais significativa e eficiente.

As pesquisas descritas apontam que, para aplicar a gamificação no ensino de leitura, é um desafio *conhecer e se apropriar do conceito e do alcance dos elementos dos jogos utilizados para gamificar*. Burke (2015) acredita que se a gamificação for aplicada com os princípios de *design* adequados, ela desempenhará em várias áreas um impacto significativo e seu uso em determinados campos será transformativo. Nesse sentido, ponderamos que, optando por utilizar a gamificação como metodologia em atividades de leitura, o professor precisa ter conhecimento sobre o que é gamificação, quais as suas principais características e quais elementos a constituem. Para isso, não basta que o professor leia sobre gamificação, mas também que tenha alguma experiência como jogador. Para essa metodologia dar certo, é necessário que o professor tenha em mente os objetivos que deseja atingir e, com o conhecimento adequado sobre gamificação, selecione os elementos dos *games* mais apropriados a cada situação de ensino.

Logo, consideramos que professores que possuem uma maior familiaridade com os jogos possam ter mais facilidade em aplicar a gamificação em suas atividades. Entretanto, *muitos professores envolvidos com ambientes de aprendizagem gamificados não possuem o hábito de interagir com os games*, sendo isso mais um desafio apontado pelas pesquisas. Sabemos que a gamificação possui uma relação direta com os *games*, já que utiliza em sua proposta os elementos dos jogos. Sendo assim, é pertinente ao professor ampliar a experiência com a atmosfera dos jogos, criar e manter uma interação com os *games* e se envolver em

práticas de jogos, o que pode melhorar suas habilidades para gamificar atividades. Desse modo, ao compreender os elementos que constituem os jogos com a própria experiência de jogo, o professor certamente estará mais capacitado a promover, com qualidade, as atividades gamificadas de leitura.

Para elaborar propostas gamificadas de aprendizagem, consideramos ainda que, além de ter conhecimento sobre a gamificação, o professor necessite conhecer e considerar também seus discentes, a fim de adequar essas propostas a determinada turma. Deste modo, *avaliar o público-alvo para elaborar propostas que estejam em consonância com os objetivos* pode ser desafiador, de acordo com as pesquisas descritas. Muitas vezes, o que funciona em uma turma, pode não funcionar em outra. Não levar em consideração o público a que a atividade se destina pode significar, então, o insucesso da atividade. Então, ao escolher a gamificação, seria interessante que o professor adentrasse no universo dos estudantes, entendendo características da turma, assim como seu universo cultural, o que permitiria adequar melhor a atividade gamificada de leitura ao grupo de alunos que irá desenvolvê-la. Assim, considerando a série e o perfil dos estudantes, o professor delinea os objetivos que pretende alcançar na turma, selecionando os elementos dos *games* que melhor se encaixam na sua proposta, pois é preciso considerar que mecânicas e elementos que motivam crianças certamente não serão os mesmos a motivarem adolescentes, por exemplo. Salientamos, então, que para aumentar o repertório de possibilidades dos professores, é recomendável que se aventurem pelo mundo dos *games*, usufruindo da experiência e verificando, na pele, o que proporciona diversão e motivação nesse universo, podendo pensar e avaliar o que levar e como levar para a sala de aula.

Muitas metodologias estão à disposição dos educadores e, quando utilizadas, podem dar certo ou não. Para Burke (2015, p. 144), “[...] há várias maneiras de aprender e a gamificação, juntamente com outras tendências na área de educação, estão mudando a maneira como as pessoas pensam no aprendizado [...]”. Nessa perspectiva, entendemos que a gamificação é uma metodologia interessante para ser aplicada no ensino de leitura, mas não pode ser adotada como a única. Assim, *pensar na gamificação como uma estratégia a mais e não como um recurso presente em todas as aulas* está entre os desafios apresentados pelo quadro 3. Geralmente, quando o professor utiliza uma metodologia como a gamificação e ela gera resultados positivos, ele tende a repeti-la diversas vezes. No entanto, acreditamos que, se ele focar em utilizar demasiadamente essa metodologia, com o tempo ela possivelmente se tornará enfadonha, deixará de ser motivante e não promoverá os resultados esperados. Neste

caso, em atividades de leitura, o professor precisa utilizar diferentes metodologias, entre elas a gamificação, a fim de tornar as aulas mais diversificadas e atrativas.

Todo professor precisa desenvolver um planejamento pedagógico apropriado, com a finalidade de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Conhecer as necessidades e a realidade da turma, estabelecer objetivos e metas e traçar quais conteúdos serão estudados e como serão trabalhados tornam esse planejamento mais eficaz. Contudo, muitos professores buscam estratégias fáceis e rápidas que, por vezes, acabam contribuindo para o fracasso desse processo. Considerando isso, outro ponto desafiador apontado pelas pesquisas consiste em *não aplicar a gamificação como disfarce de um plano pedagógico inadequado*. Nesse sentido, ponderamos que a gamificação não deveria ser utilizada de maneira improvisada, para cobrir falhas no planejamento elaborado, como se fosse uma espécie de plano b, uma brincadeira promovida em momentos difíceis. Para funcionar, a proposta gamificada precisa ser pensada, projetada e articulada de modo a oferecer aos estudantes uma melhor experiência de aprendizagem. Por isso, o levantamento realizado nos permite entender que utilizar a gamificação como metodologia no ensino de leitura requer conhecimento, empenho e dedicação, além de um planejamento bem delineado.

Para Alves (2015), temos uma tendência em pensar que a utilização da gamificação é a melhor das soluções e irá solucionar todos os problemas quando o assunto é engajamento e aprendizagem. Salientamos, no entanto, que existem diversas formas de se atingir os objetivos de aprendizagem no ambiente escolar e nenhuma delas pode ser considerada uma solução mágica. Trata-se apenas de metodologias que estão à disposição dos educadores e que, ao serem utilizadas, podem dar certo ou não, como já discutimos. Sendo assim, *perceber que a gamificação não é algo mágico que vai resolver todos os problemas da educação* é mais um desafio apresentado pelas pesquisas. Consideramos a gamificação como uma estrutura que oferece possibilidades diversificadas de ensino e aprendizagem e, de certa maneira, ela ressignifica o ensinar e o aprender. Nesse sentido, acreditamos que a gamificação pode ser aplicada para melhorar a aprendizagem em leitura e atingir resultados positivos durante o processo de ensino, contudo, sabemos que ela não resolverá todos os impasses presentes na sala de aula, até porque diversos problemas são derivados de aspectos que estarão para além do campo da metodologia.

A gamificação, se não pensada e bem articulada, pode não cumprir a função que, de maneira geral, lhe é atribuída. Nesse sentido, outro desafio elencado no quadro 3 consiste em

compreender que a utilização dos elementos dos games não implicará automaticamente um contexto mais atrativo, significativo e enriquecedor. Sobre isso, consideramos que para tornar as atividades gamificadas mais atrativas e significativas, o professor precisa criar uma correspondência entre as expectativas e aspirações dos estudantes e o modo como os elementos selecionados para a atividade são abordados. Nessa perspectiva, Alves (2015, p. 146) destaca que “não basta acrescentar distintivos, pontos e atividades em grupo se tudo isso não estiver em perfeito alinhamento com as estruturas motivacionais do ambiente onde o aprendiz terá que desempenhar sua performance [...]”. Sendo assim, salientamos que, ao professor cabe o cuidado de não utilizar a gamificação de maneira banal no ensino de leitura, mas, ao contrário, utilizá-la de modo apropriado e planejado, colaborando, assim, para que essa prática seja, de fato, enriquecedora.

Atualmente, muitos professores estão apostando na gamificação como uma forma de inovar o processo de ensino-aprendizagem e obter melhores resultados. Sabemos que utilizar a gamificação de forma efetiva pode parecer algo simples, mas na verdade exige análise e aprofundamento para alcançar o resultado desejado, como vimos discutindo. Assim, *pesquisar para aprender sobre a gamificação a fim de verificar seu verdadeiro potencial é mais um desafio abordado pelas pesquisas.* Ponderamos, então, que, ao escolher a gamificação como proposta pedagógica, seria interessante que o professor pesquisasse trabalhos sobre esse tema e analisasse experiências que outros profissionais tiveram ao utilizar essa metodologia, verificando suas potencialidades e suas reais contribuições. Dessa maneira, por meio das informações obtidas, o professor poderia conseguir um embasamento necessário para aplicar a gamificação em atividades de leitura.

No campo da educação, muitos profissionais acreditam que os jogos podem colaborar para o processo de ensino e que é possível aprender por meio deles. Em contrapartida, para outros profissionais os jogos são considerados puramente uma forma de diversão, sem nenhum efeito para a aprendizagem. Em outras palavras, esses profissionais acreditam que os jogos não ultrapassam a linha do entretenimento e, portanto, não contribuem para uma aprendizagem mais consolidada. De acordo com as pesquisas descritas, outro ponto considerado desafiador é justamente *desmistificar essa ideia de que os games são obstáculos para a aprendizagem.* O professor que se envolver com a gamificação considerando-a “modismo” ou uma brincadeira que contribuiu pouco para o aprender certamente não colherá bons desafios. É preciso mudar a representação que faz da metodologia, se quiser colher bons frutos por meio dela. Nesse sentido, é sabido que incorporar os elementos dos *games* às

atividades escolares de leitura pode acrescentar mais prazer e dinamismo ao trabalho educacional, estimulando a construção do saber. Assim, em vez de obstáculos, os jogos podem ser vistos como aliados e facilitadores da aprendizagem.

Por fim, dependendo do conteúdo a ser trabalhado e dos objetivos almejados, nem sempre a gamificação é a metodologia mais adequada aos propósitos estabelecidos. Nessa perspectiva, como apontam as pesquisas descritas, *alguns objetos de leitura não são apropriados para se construir uma proposta gamificada*. Em outras palavras, alguns textos não são adequados ao desenvolvimento de atividades gamificadas de leitura. Textos para serem gamificados na escola precisam apresentar, a nosso ver, características como: trazer temas de interesses dos estudantes, apresentarem níveis de dificuldade moderado, o tamanho precisa ser pensando em função da atividade etc. Considerando isso, para alcançar objetivos de leitura de forma mais significativa, ponderamos que, ao trabalhar com diferentes textos, convém ao professor selecionar aqueles que estejam em consonância com a realidade dos alunos e atendam às suas preferências e pensar que a gamificação é mais eficaz quando o que está sendo aprendido tem relevância para quem aprende.

A partir do que foi abordado neste capítulo, considerando as reflexões sobre as contribuições e desafios da gamificação em atividades de leitura, acreditamos que essa metodologia é apropriada para os profissionais que pretendem apostar em novas propostas, buscando inovar suas práticas de ensino de leitura em sala de aula. Assim, apresentamos a seguir o planejamento de uma jornada de leitura a ser executada oportunamente na escola selecionada.

3 JORNADA GAMIFICADA DE LEITURA

Nesta seção, discorreremos sobre o planejamento da pesquisa-ação, apresentando a **Jornada gamificada de leitura**, projeto de atividades gamificadas de leitura, a ser aplicado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Zinha Meira, em Bocaiúva-MG. As atividades do projeto objetivam contribuir com a aprendizagem dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e compreensão textual.

3.1 Conhecendo a Jornada

Conforme já discutimos, muitos estudantes não apresentam um nível de compreensão leitora satisfatório, ou seja, realizam a leitura dos códigos linguísticos, mas não compreendem o que está escrito, fato que pode dificultar seu processo de formação. Diante disso, elaboramos um projeto de atividades gamificadas de leitura, cujo objetivo é estimular o interesse, o engajamento e a motivação dos estudantes, a fim de promover melhorias na competência leitora desses estudantes. Desse modo, o tópico central das atividades é a leitura e compreensão de textos. A esse projeto, nomeamos **Jornada gamificada de leitura**. Buscamos, por meio da Jornada, não a simples realização de atividades de leitura, mas a consolidação de um percurso diferente cujo intuito é aprimorar a capacidade dos estudantes em ler e compreender textos, a fim de tornar o processo de ensino de leitura mais eficiente.

Para a construção do projeto, levamos em consideração uma turma de 7º ano do EF da Escola Estadual Zinha Meira, localizada em Bocaiúva-MG. Os alunos que integram a turma, na sua maioria, se mostram desmotivados e desinteressados pelos estudos. Uma parte deles não apresenta proficiência leitora condizente com o nível escolar em que se encontra e, em alguns casos, apresenta dificuldades até mesmo em decodificar os códigos linguísticos dos textos. Nossa intenção ao construir a Jornada é tentar minimizar ou solucionar esse problema, estimulando o interesse, a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades propostas, para que melhorem suas habilidades de leitura e compreensão da escrita. Ao elaborar o projeto, consideramos também a proposta da instituição de promover práticas pedagógicas inovadoras, que almejam o desenvolvimento da capacidade de aprender com pleno domínio da leitura e da escrita. Analisamos os recursos oferecidos pela escola e constatamos que seria possível desenvolver atividades diferenciadas, com o auxílio das tecnologias digitais, já que a

instituição possui laboratório de informática com acesso a internet, projetor multimídia e notebook, ferramentas essenciais para realizar as atividades que pretendíamos propor na Jornada.

A Jornada é composta por uma carga horária de 14 h/a, com duração de 3 semanas. Na construção de suas atividades, selecionamos os gêneros textuais história em quadrinhos (HQ), conto e crônica e utilizamos como metodologia a gamificação. Ao final da Jornada, proporemos um debate com os alunos, com a finalidade de avaliar as propostas desenvolvidas.

Para intitular as atividades que compõem a Jornada, utilizamos ditados populares muito conhecidos e difundidos na sociedade. Essa estratégia foi empregada para chamar a atenção inicial dos alunos, a fim de despertar o interesse pela atividade a ser desenvolvida, visto que são frases ouvidas frequentemente por eles e que possuem uma importante função social e cultural. Cada ditado utilizado está relacionado ao tema ou a alguma informação presente no texto da atividade. A Jornada é composta por 5 atividades de leitura e interpretação textual, que envolvem diversas habilidades de leitura e exploram diferentes recursos tecnológicos, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 4 – Resumo das atividades propostas na Jornada gamificada de leitura

ATIVIDADE 1: AS APARÊNCIAS ENGANAM		
OBJETIVOS	AÇÕES	CARGA HORÁRIA
<p>Despertar a atenção e concentração dos estudantes durante a leitura do texto.</p> <p>Identificar informações explícitas e implícitas no texto, assim como o conflito gerador da narrativa.</p> <p>Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.</p> <p>Promover a interação e o protagonismo dos alunos.</p> <p>Instigar o engajamento e a motivação.</p>	<p>Realizar a leitura individual e coletiva do texto e formar equipes de 4 pessoas.</p> <p>Distribuir fichas (com sentenças verdadeiras e falsas sobre o texto) e tabelas de papel para a realização do desafio 1.</p> <p>Realizar a colagem das fichas na tabela.</p> <p>Analisar coletivamente cada sentença em verdadeira ou falsa e propor maneiras de transformar as afirmações falsas em verdadeiras.</p> <p>Elaborar mapas mentais com base na leitura do texto, utilizando o <i>MindMeister</i>.</p> <p>Compartilhar os mapas mentais com a turma.</p> <p>Somar os pontos distribuídos nos desafios e premiar a equipe vencedora.</p>	4h/a

ATIVIDADE 2: NEM TUDO QUE RELUZ É OURO		
OBJETIVOS	AÇÕES	CARGA HORÁRIA
<p>Promover a reflexão a respeito da valorização da aparência em nossa sociedade.</p> <p>Identificar informações implícitas e explícitas no texto e ampliar a habilidade de interpretação de palavras e imagens.</p> <p>Observar os efeitos de ironia apresentados no texto.</p> <p>Contribuir para um ambiente mais engajador, permitindo que professores e alunos trabalhem de forma integrada e compartilhem experiências.</p> <p>Propiciar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de forma mais lúdica.</p>	<p>Distribuir o texto e os cartões <i>Plickers</i> impressos.</p> <p>Realizar a leitura do texto.</p> <p>Explicar como a dinâmica será desenvolvida.</p> <p>Projetar as perguntas, desenvolvidas no <i>Plickers</i>, e escanear as respostas com o celular.</p> <p>Realizar a discussão de cada uma das perguntas.</p> <p>Premiar o aluno que marcar mais pontos.</p> <p>Propor questão discursiva a ser debatida oral e coletivamente.</p>	2h/a
ATIVIDADE 3: QUEM VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO		
OBJETIVOS	AÇÕES	CARGA HORÁRIA
<p>Contribuir para o desenvolvimento da leitura de imagens.</p> <p>Resgatar conhecimentos prévios.</p> <p>Identificar o tema abordado no texto e informações implícitas e explícitas presentes nele.</p> <p>Estimular o protagonismo dos estudantes e promover maior engajamento e diversão.</p>	<p>Formar duplas.</p> <p>Projetar e ler a narrativa da atividade.</p> <p>Realizar a leitura individual do texto.</p> <p>Projetar as perguntas e marcar o tempo para as respostas e conferir as respostas anotadas no caderno.</p> <p>Distribuir e autorizar a leitura das pistas.</p> <p>Procurar o objeto escondido.</p> <p>Discutir as questões coletivamente.</p>	2h/a
ATIVIDADE 4 – PARA BOM ENTENDEDOR MEIA PALAVRA BASTA		
OBJETIVOS	AÇÕES	CARGA HORÁRIA
<p>Identificar o tema do texto e suas informações explícitas e implícitas.</p>	<p>Formar 6 equipes e nomeá-las.</p> <p>Distribuir o texto impresso.</p>	2h/a

<p>Observar efeitos de ironia presentes na narrativa.</p> <p>Proporcionar um ambiente mais interativo, divertido e engajador.</p> <p>Estimular a motivação dos estudantes e suas habilidades e competências.</p>	<p>Ler e discutir os sentidos do texto.</p> <p>Acessar o <i>Kahoot</i> e <i>Kahoot.it</i> e iniciar a dinâmica.</p> <p>Rerler o texto, analisar e discutir as perguntas e respostas.</p> <p>Premiar a equipe vencedora.</p>	
ATIVIDADE 5 – LADRÃO QUE ROUBA LADRÃO TEM CEM ANOS DE PERDÃO		
OBJETIVOS	AÇÕES	CARGA HORÁRIA
<p>Despertar a atenção e concentração.</p> <p>Identificar informações explícitas no texto.</p> <p>Reconhecer o conflito gerador do enredo.</p> <p>Trocar conhecimentos mediante trabalho em equipe.</p> <p>Proporcionar um ambiente mais interativo.</p> <p>Promover o engajamento e a motivação dos estudantes.</p>	<p>Projetar o texto e realizar a leitura individual e, posteriormente, a coletiva.</p> <p>Formar 5 equipes para realizar os desafios 1 e 2.</p> <p>Organizar os fatos narrados no texto, numerando as sentenças.</p> <p>Distribuir as perguntas e as plaquinhas de certo e errado.</p> <p>Ler as respostas em voz alta e levantar as plaquinhas.</p> <p>Marcar o ranking de pontos e divulgar a equipe vencedora.</p> <p>Realizar a postagem no <i>Padlet</i>, ler e curtir as postagens dos colegas.</p> <p>Premiar o aluno vencedor.</p>	4h/a

Fonte: Elaboração própria

3.1.1 As aparências enganam

Esta é a primeira atividade da Jornada e refere-se ao conto *Bruxas não existem* (anexo 4). A duração da atividade será de 4h/a. Para desenvolvê-la, selecionamos os seguintes elementos dos *games*: desafio/objetivo, pontos, placar, recompensa, competição/cooperação, *feedback*. Os descritores do SAEB selecionados foram: D1, D4, D10, D11 (vide anexo 4).

Pretendemos, nesta atividade, despertar a atenção e concentração dos estudantes durante a leitura do texto e, assim, fazer com que sejam capazes de inferir informações implícitas, identificar informações explícitas e também o conflito gerador da narrativa, assim como estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.

Esperamos também promover a interação e o protagonismo dos alunos, bem como instigar o engajamento e a motivação.

A leitura do texto será realizada de maneira coletiva, em voz alta e, posteriormente, de maneira individual e silenciosa. O texto será projetado na sala de aula, por meio de projetor multimídia. Durante a leitura coletiva, o aluno que desejar, lerá um trecho do texto.

Após ler o texto, os alunos deverão formar equipes de 4 pessoas, a fim de realizarem os desafios 1 e 2 propostos a seguir. O desafio 1 será realizado na sala de aula e terá duração de 2h/a. O desafio 2 será realizado na sala de informática e também terá duração de 2h/a.

- **Desafio 1**

Neste desafio, as equipes receberão fichas de papel com sentenças sobre o texto. Também receberão uma tabela de papel em branco com duas colunas, sendo que, na primeira, o título será **sentenças verdadeiras** e, na segunda, **sentenças falsas**. O objetivo é colar as fichas das sentenças nas colunas em branco de acordo com a veracidade das afirmações, ou seja, afirmações verdadeiras serão coladas na coluna de sentenças verdadeiras e afirmações falsas serão coladas na coluna de sentenças falsas.

A cada acerto, a equipe receberá 10 pontos. Depois que as equipes finalizarem essa etapa, cada sentença será lida pelo professor (mediador) e analisada por ele e pelos alunos apontando se ela é verdadeira ou falsa, assim os alunos saberão se acertaram ou não e se ganharam pontos. O mediador será responsável por anotar os pontos de cada equipe no quadro. Ao final, as questões falsas serão discutidas pelo professor e alunos que deverão sugerir formas de transformá-las em verdadeiras.

Fichas

Os garotos da rua acreditavam que as bruxas eram mulheres que planejavam ações maldosas.
--

As características físicas de Ana Custódio eram o motivo pelo qual o narrador e seus amigos a chamavam de bruxa.
--

Os garotos da rua viviam incomodando a bruxa, apenas João Pedro sentia pena dela.

O narrador e seus amigos acreditavam que Ana Custódio era uma bruxa, pois ela vivia fazendo maldades na vizinhança.

Os amigos do narrador não demonstraram companheirismo ao deixá-lo sozinho, na casa da velha senhora.

Ao se deparar com o machucado do garoto, a velha senhora abandonou sua intenção inicial, pois era uma boa pessoa.

Para o narrador e seus amigos algumas bruxas são malvadas e outras bondosas.

Os garotos jogaram um bode morto na casa de Ana Custódio, para se vingar das maldades da velha senhora.

De acordo com as informações do texto, podemos afirmar que bruxas já existiram um dia.

Por meio da leitura do texto conhecemos valores como a solidariedade e a amizade.

Caso os alunos preencham corretamente as duas colunas, a tabela ficará da seguinte maneira:

Sentenças verdadeiras	Sentenças falsas
<div data-bbox="317 1503 727 1727"> <p>Os garotos da rua acreditavam que as bruxas eram mulheres que planejavam ações maldosas.</p> </div> <div data-bbox="317 1789 727 2020"> <p>As características físicas de Ana Custódio eram o motivo pelo qual o narrador e seus amigos a chamavam de bruxa.</p> </div>	<div data-bbox="908 1503 1355 1727"> <p>Os garotos da rua viviam incomodando a bruxa, apenas João Pedro sentia pena dela.</p> </div> <div data-bbox="908 1789 1355 2020"> <p>Para o narrador e seus amigos algumas bruxas são malvadas e outras bondosas.</p> </div>

<p data-bbox="316 300 716 533">Os amigos do narrador não demonstraram companheirismo ao deixá-lo sozinho, na casa da velha senhora.</p> <p data-bbox="316 595 716 826">Ao se deparar com o machucado do garoto, a velha senhora abandonou sua intenção inicial, pois era uma boa pessoa.</p> <p data-bbox="316 898 716 1088">Por meio da leitura do texto conhecemos valores como a solidariedade e a amizade.</p>	<p data-bbox="903 300 1355 533">O narrador e seus amigos acreditavam que Ana Custódio era uma bruxa, pois ela vivia fazendo maldades na vizinhança.</p> <p data-bbox="903 595 1355 826">Os garotos jogaram um bode morto na casa de Ana Custódio, para se vingar das maldades da velha senhora.</p> <p data-bbox="903 898 1355 1088">De acordo com as informações do texto, podemos afirmar que bruxas já existiram um dia.</p>
--	---

- **Desafio 2**

Neste desafio, as equipes deverão criar um mapa mental com base na leitura realizada do texto, utilizando o *MindMeister*¹⁹, conforme exemplo na figura 2. Os mapas mentais ajudam a estruturar as informações, melhoram a memória, estimulam a criatividade e também facilitam a colaboração. Assim, nesta atividade, o objetivo do mapa mental será facilitar a organização e memorização dos elementos centrais presentes no texto, favorecendo o compartilhamento de raciocínios, a fim de potencializar a compreensão textual. As equipes que realizarem o desafio receberão 100 pontos cada uma. Quando terminarem, cada equipe irá compartilhar o mapa mental com as demais equipes.

¹⁹ O *MindMeister* é uma ferramenta on-line de mapeamento mental que permite desenvolver e compartilhar suas ideias visualmente. A ferramenta está disponível em: <<https://www.mindmeister.com/pt/>>.

Figura 2 – Exemplo de mapa mental no *MindMeister*



Fonte: Elaboração própria

Ao final da atividade, os pontos adquiridos nos dois desafios serão somados e a equipe vencedora receberá um prêmio (caixa de bombons) que será dividido entre seus membros.

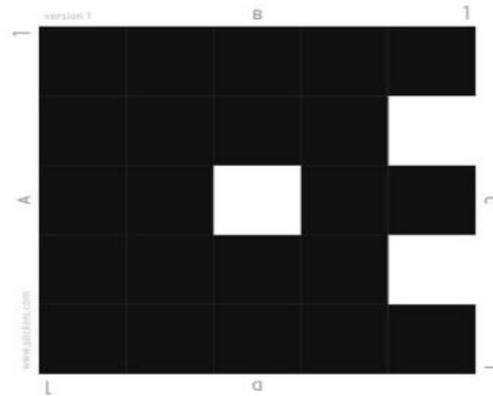
3.1.2 Nem tudo que reluz é ouro

Esta é a segunda atividade da Jornada e refere-se à HQ *Identidade secreta* (anexo 5). A duração da atividade será de 2h/a. Para desenvolvê-la selecionamos os seguintes elementos dos *games*: desafio/objetivo, regras, recompensa, *feedback*. Em relação aos descritores do SAEB selecionamos: D1, D4, D5, D6, D12, D16 (vide anexo 4).

Com essa atividade, pretendemos propiciar uma leitura leve, promovendo a reflexão a respeito da valorização da aparência em nossa sociedade. Assim, a intenção é que os alunos identifiquem informações implícitas e explícitas no texto, interpretando não só as palavras, mas também as imagens e observando os efeitos de ironia apresentados. Visamos também contribuir para um ambiente mais engajador, permitindo que professores e alunos trabalhem de forma integrada e compartilhem experiências, propiciando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de forma mais lúdica.

A atividade será individual e utilizará como ferramenta digital o *Plickers*²⁰. Inicialmente, os alunos receberão o texto impresso e também um cartão *Plickers* impresso especificamente para cada um. O cartão é personalizado por meio da lista de nomes que o professor insere na ferramenta, portanto cada cartão vem com um número que corresponde a um aluno específico, predeterminado. Por isso, os alunos não poderão trocar os cartões entre si. Além desse número, que corresponde ao aluno, os cartões também apresentam em seus lados as letras A, B, C e D, conforme a figura 3 mostra.

Figura 3: Modelo de cartão *Plickers*



Fonte: Elaboração própria

A atividade será de perguntas e respostas e antes de iniciá-la os alunos deverão ler atentamente o texto. Realizada a leitura, o professor explicará como ocorrerá a dinâmica da atividade. Usando o projetor multimídia e a própria plataforma *Plickers*, as perguntas serão projetadas, uma a cada vez, e, silenciosamente, os alunos farão a leitura de cada uma, escolhendo qual letra indica a resposta certa. Em seguida, eles pegarão os cartões *Plickers* e, sem que os colegas vejam, os posicionarão de maneira que a letra correspondente à resposta certa fique no lado superior. Assim que o professor autorizar, todos levantarão os cartões

²⁰ O *Plickers* é uma ferramenta disponível na versão web e aplicativo para dispositivos móveis, de aplicação de testes rápidos, que permite ao professor escanear as respostas dos alunos e conhecer em tempo real o nível da turma quanto ao entendimento de conceitos e pontos principais de uma aula. A ferramenta está disponível em: <<https://get.plickers.com/>>.

simultaneamente, virando-os para o professor, que por meio do celular, escaneará a resposta de cada aluno. Depois que escanear as respostas, o professor irá liberar a função do *Plickers* que permite ver qual é a resposta certa. A resposta, então, será projetada e os alunos receberão o *feedback* instantâneo e saberão se acertaram ou erraram. Após esse momento, o professor e os alunos farão a discussão da questão. Essa dinâmica acontecerá com cada uma das questões, até que se finalize a atividade.

Depois da atividade finalizada, o aluno que obtiver a maior média, que é disponibilizada pelo *Plickers*, receberá um prêmio que consistirá em um jogo educativo.

Ao final da dinâmica, o professor irá propor uma questão discursiva, a ser respondida oralmente e coletivamente, a fim de promover um pequeno debate sobre a temática do texto.

Questões

(D1) De acordo com o texto, por que Joaquim possuía uma vida dupla?

- a) Porque ele tinha uma identidade secreta
- b) Porque ele possuía dois empregos
- c) Porque em casa ele usava um traje e no trabalho usava outro diferente
- d) Porque ele gostava de confundir as pessoas

Resposta esperada: c

(D4, D5) No quarto quadrinho, na delegacia, a expressão e a fala do delegado sugerem que:

- a) Joaquim não teve o iphone roubado
- b) Joaquim não parecia ter um iphone
- c) Joaquim não iria recuperar o iphone roubado
- d) Joaquim havia roubado um iphone

Resposta esperada: b

(D5) Observe o segundo e o sexto quadrinho. No supermercado, o funcionário muda o comportamento dele porque:

- a) Ficou amigo de Joaquim
- b) Joaquim o cumprimentou
- c) Joaquim estava usando uma roupa elegante
- d) Joaquim elogiou sua vestimenta

Resposta esperada: c

(D6) Qual dos temas abaixo melhor se relaciona ao texto?

- a) Valorização da aparência
- b) Valorização do dinheiro
- c) Valorização do trabalho
- d) Valorização do bem-estar

Resposta esperada: a

(D12) Qual a finalidade desse texto?

- a) Informar sobre um tema importante para a sociedade
- b) Divertir o leitor
- c) Convencer o leitor a adotar um determinado comportamento
- d) Criticar a atitude de algumas pessoas

Resposta esperada: d

(D16) O que o texto pretende ironizar?

- a) O modo como muitas pessoas se vestem no trabalho
- b) A forma como algumas pessoas se vestem em casa
- c) A preocupação das pessoas em se vestir bem
- d) A maneira como algumas pessoas tratam as outras em razão de sua vestimenta

Resposta esperada: d

Questão discursiva

Na sociedade em que vivemos, apresentar uma boa aparência parece ser mais importante que o próprio caráter em certas ocasiões. Pensando nisso, como podemos agir para que nossas atitudes não sejam semelhantes às apresentadas no texto?

3.1.3 Quem vê cara não vê coração

Esta é a terceira atividade da Jornada e tem como referência o texto em quadrinhos da Mafalda (anexo 6). A duração será de 2h/a. Os elementos dos *games* selecionados para sua realização são: narrativa; objetivos/desafios; regras; níveis; *feedback*; competição/cooperação; diversão; recompensa. Os descritores do SAEB selecionados foram: D1, D4, D5, D6 (vide anexo 4).

Objetivamos com essa atividade contribuir com os alunos para que eles desenvolvam a leitura de imagens, resgatem conhecimentos prévios, sejam capazes de identificar o tema abordado e consigam identificar informações implícitas e explícitas no texto. Além disso, pretendemos estimular o protagonismo dos estudantes e promover maior engajamento e diversão.

A atividade, que será em dupla, consiste em encontrar um objeto que foi escondido dentro da escola (na biblioteca). Antes de procurá-lo, os alunos precisarão ler um texto e responder a perguntas relacionadas a ele. Inicialmente, utilizando um projetor multimídia, o professor projetará e lerá para os alunos a narrativa da atividade, explicando como ela

acontecerá. Em seguida, o texto selecionado será projetado e os alunos farão a leitura individual e silenciosa. O texto ficará projetado durante toda a atividade, assim as duplas poderão ler quantas vezes acharem necessário.

Durante a atividade, após a leitura, as questões serão projetadas uma por vez ao lado do texto. A cada pergunta projetada as duplas terão um tempo para responder, que será marcado pelo professor (mediador), e ao final desse tempo ele irá conferir as respostas de cada uma. As duplas anotarão as respostas no caderno.

Ao conferir as respostas, caso a dupla tenha respondido corretamente, o professor entregará a ela um papel fechado com uma pista que ajudará a encontrar o objeto. Se a dupla errar, não receberá a pista. A quantidade de pistas recebidas por cada dupla dependerá do número de acertos que ela terá nas questões. A dupla que conseguir mais pistas terá mais chances de descobrir onde está o objeto. A cada etapa, ao receberem as pistas, as duplas deverão mantê-las fechadas, pois só poderão abri-las ao final da última etapa, com autorização do professor. Serão produzidas 5 pistas, uma pista específica para cada questão.

Após autorização, ainda em sala de aula, as pistas deverão ser lidas silenciosamente. As duplas poderão sair e procurar o objeto escondido, assim que terminarem de ler as pistas. Quando o encontrar tomará posse dele. Ao retornar para a sala, ao final da atividade, todas as questões serão discutidas coletivamente. O objeto escondido será um livro de HQ para cada membro da dupla.

Narrativa - O objeto escondido

A partir de agora vocês entrarão em uma aventura para encontrar um estimado objeto que foi escondido dentro desta escola. Algumas pistas revelam onde ele está escondido. Para consegui-las, será necessário empenho e concentração. Quanto mais pistas conseguirem, maior a chance de encontrá-lo. A dupla que encontrar esse objeto poderá ficar com ele. Lembrem-se de que o objetivo é encontrar o objeto escondido. Para isso, vocês deverão ler o texto apresentado a seguir, responder corretamente às perguntas e, conseqüentemente, conseguir pistas que levam até o local onde está o objeto. Vocês também precisarão seguir algumas regras dispostas a seguir:

- Após a leitura individual do texto, as duplas deverão responder simultaneamente cada questão.
- Para cada questão tem um limite de tempo, que deverá ser respeitado. O tempo será marcado pelo mediador.
- Cada questão equivale a uma etapa. Vocês não poderão saltar nenhuma etapa, ou seja, precisarão responder a todas as questões.
- Para cada questão respondida tem uma pista. Vocês só receberão a pista se responderem corretamente a pergunta.
- Uma etapa só começa quando a anterior termina. Vocês sempre deverão aguardar a autorização do mediador para iniciarem uma nova etapa;
- Somente quando terminar todas as etapas, com a autorização do mediador, vocês poderão ler as pistas e seguir em busca do objeto escondido.

O desafio vai começar!

Questões

Questão 1 (5 minutos) - (D4) Podemos inferir que, inicialmente, a mãe de Mafalda atribuiu qual sentido à palavra “inquilino”?

Resposta esperada: Inicialmente a mãe de Mafalda entende a palavra inquilino no seu sentido literal, ou seja, alguém que reside em um imóvel alugado.

Pista: Alguns alunos vão até mim diariamente, outros só de vez em quando.

Questão 2 (5 minutos) - (D1, D5) Podemos afirmar que Mafalda ficou satisfeita ao devolver o dinheiro para a mãe? Explique como você chegou a essa conclusão.

Resposta esperada: Não. A expressão facial que ela utiliza ao fazer isso mostra que ela não estava satisfeita em devolver o dinheiro.

Pista: Sou o espaço preferido de muitos alunos.

Questão 3 (5 minutos) - Por que Mafalda devolveu o dinheiro para a mãe?

Resposta esperada: Ela devolveu o dinheiro por se sentir obrigada pelos seus valores morais e por achar que era a coisa certa a se fazer.

Pista: Valorizo o silêncio e a concentração.

Questão 4 (3 minutos) - (D1, D5) No texto, o que a palavra “inquilino” caracteriza?

Resposta esperada: O coração da personagem do quadrinho.

Pista: Geralmente tenho uma “guardiã” em tempo integral.

Questão 5 (3 minutos) - (D6) O tema do texto está relacionado principalmente a qual valor moral:

- a) Solidariedade
- b) Liberdade
- c) Honestidade
- d) Responsabilidade

Resposta esperada: c

Pista: Vários alunos me procuram quando querem ampliar seus conhecimentos.

3.1.4 Para bom entendedor meia palavra basta

Esta é a quarta atividade da Jornada e refere-se à crônica *A bola* (anexo 7). A duração da atividade será de 2h/a. Para desenvolvê-la selecionamos os seguintes elementos dos *games*: desafio/objetivo, pontos, recompensa, competição/cooperação, *feedback*, diversão. Em relação aos descritores do SAEB selecionamos: D1, D4, D6, D16 (vide anexo 4).

Com essa atividade, almejamos que os alunos identifiquem o tema do texto e suas informações explícitas e implícitas, assim como os efeitos de ironia presentes na narrativa.

Desejamos também proporcionar um ambiente mais interativo, divertido e engajador, estimular a motivação dos estudantes, assim como suas habilidades e competências.

O alunos formarão 6 equipes e cada uma deve dispor de um aparelho celular. Cada equipe precisa ter um nome. As equipes receberão o texto na versão impressa e, ao recebê-lo, os alunos farão a leitura da crônica e discutirão os sentidos do texto.

A atividade será de perguntas e respostas, desenvolvida por meio do *Kahoot*²¹. As perguntas são de múltipla escolha e cada opção de resposta possui uma cor, conforme mostra a figura 4.

Figura 4: Disposição das perguntas e respostas no *Kahoot*



Fonte: Elaboração própria

²¹ *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. A plataforma está disponível em: <<https://kahoot.com/>>.

Inicialmente, as equipes utilizarão o celular para entrar no site *Kahoot.it*. Ao entrar, elas digitarão o código fornecido pelo professor, informando o nome da equipe no sistema. A atividade então será iniciada. O objetivo será responder corretamente, por meio do celular, às perguntas no menor tempo possível. As equipes que fizerem isso ganharão mais pontos. A própria plataforma dá o *feedback* a cada rodada, indicando quem acertou ou errou, mostrando quantos pontos fizeram e o *ranking* da pontuação.

As perguntas serão projetadas, por meio de projetor multimídia, pelo professor que entrará na plataforma do *Kahoot* para dar início à dinâmica. No celular das equipes só aparecerão as cores das opções de resposta e elas então marcarão, no dispositivo, a cor referente à resposta correta. Para responder às perguntas os alunos terão um tempo cronometrado pela própria plataforma.

A atividade acontecerá na própria sala de aula e será conduzida pelo professor. A equipe que ganhar mais pontos receberá uma premiação, que consistirá em pequenos kits escolares para seus integrantes. Ao final da atividade, o texto será lido novamente pelo professor, que interagindo com os alunos, fará a análise e discussão das perguntas/respostas.

Questões

(D1) Ao presentear o filho com uma bola, o pai desejava

- a) ver no garoto a mesma alegria que sentiu ao ganhar presente semelhante.
- b) tirar o filho do vício dos jogos de videogame.
- c) desestimular o menino a ver brincadeiras violentas e monstruosas.
- d) ganhar um parceiro com quem passaria a jogar futebol.

Resposta esperada: a

(D1) Qual a reação do garoto quando ganhou o presente?

- a) ele não gostou do tipo de bola que ganhou.
- b) ele gostou da bola, mas não tinha espaço para brincar com ela.
- c) ele não gostou muito do presente, mas não falou para não magoar o pai.
- d) ele gostou da bola, pois era o presente que ele queria.

Resposta esperada: c

(D4) Por que o menino achou que a bola deveria ter um botão de “ligar”?

- a) Porque hoje em dia as crianças possuem brinquedos que precisam ser ligados.
- b) Porque se a bola não tivesse um botão de “ligar” ele não poderia brincar.
- c) Porque todos os brinquedos hoje em dia possuem botão de “ligar”.
- d) Porque todas as bolas que ele tinha precisavam ser ligadas.

Resposta esperada: a

(D1) O garoto procurou um botão que ligasse o brinquedo porque

- a) Ainda não tinha lido o manual de instruções.
- b) Não sabia o que era uma bola.
- c) Pensou que fosse um brinquedo eletrônico.
- d) Pensou que era uma bola diferente.

Resposta esperada: b

(D1) A partir da leitura do texto pode-se concluir que

- a) o garoto gostava de brincadeiras antigas.
- b) o garoto gostava muito de assistir TV.
- c) o filho gostava mais de brinquedos eletrônicos.
- d) o filho gostava de brincar de bola.

Resposta esperada: c

(D4) Podemos afirmar que o autor do texto

- a) aponta que para os filhos é legal ganhar uma bola de presente.
- b) reflete sobre a relação entre pais e filhos.
- c) aponta como os filhos devem tratar os pais.
- d) reflete sobre as preferências dos filhos no mundo contemporâneo.

Resposta esperada: d

(D4) Com base na leitura feita, é INCORRETO afirmar que

- a) o texto aborda a mudança das brincadeiras de antigamente para as atuais.
- b) o texto mostra que os interesses da geração atual são outros.
- c) o texto reflete sobre como as crianças de hoje não brincam mais como antigamente.
- d) o texto relata uma situação muito difícil de acontecer hoje em dia.

Resposta esperada: d

(D4) O diálogo entre pai e filho, no decorrer do texto, é explorado pelo autor para

- a) indicar que pai e filho partilhavam das mesmas ideias e gostos.
- b) caracterizar a diferença entre visões do pai e do filho.
- c) destacar o fato de que pai e filho se entendem muito bem.
- d) mostrar que pai e filho estão envolvidos na mesma investigação.

Resposta esperada: b

(D16) A ironia do texto está no fato de que

- a) a bola que o garoto ganhou era couro, mas ele preferia bolas de plástico.
- b) O pai era jogador de futebol, mas o filho não gostava de bola.
- c) O garoto não se interessou pela bola, mas se destacava no jogo *Monster Ball*.
- d) O pai ia presentear o filho com um videogame, mas preferiu dar uma bola.

Resposta esperada: c

(D6) O tema central abordado no texto é:

- a) Os pais não sabem direito quais são as brincadeiras preferidas dos filhos.
- b) Atualmente, as crianças estão mais interessadas nas inovações tecnológicas.
- c) Os pais não ensinam mais os filhos a jogar bola.
- d) As crianças hoje em dia não sabem mais jogar bola.

Resposta esperada: b

3.1.5 Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão

Esta é a quinta atividade da Jornada e refere-se ao conto *A carta roubada* (anexo 8). A duração da atividade será de 4h/a. Para desenvolvê-la selecionamos os seguintes elementos dos *games*: desafio/objetivo, pontos, placar, recompensa, regras, sorte, competição/cooperação, *feedback*. Os descritores do SAEB selecionados foram: D1, D10 (vide anexo 4).

Com essa atividade, esperamos que os alunos leiam com bastante atenção e concentração, consigam identificar informações explícitas no texto, reconhecendo o conflito gerador do enredo e troquem conhecimentos entre si mediante trabalho em equipe. Visamos também proporcionar um ambiente mais interativo e promover o engajamento e a motivação dos estudantes.

A leitura do texto será feita de duas formas, uma seguida da outra. O texto será projetado, por meio de projetor multimídia. Primeiro os alunos farão uma leitura individual e silenciosa. Em seguida realizarão uma leitura coletiva, em voz alta, sendo que cada aluno lerá um trecho do texto.

Após a leitura do texto a turma será dividida em 5 equipes para realizarem os desafios 1 e 2 propostos a seguir. Esses dois desafios serão realizados em 2h/a, na sala de aula.

- **Desafio 1**

Neste desafio, para deixar as informações do texto mais claras, os estudantes deverão organizar os fatos narrados, numerando as sentenças de 1 a 6. As sentenças serão projetadas, e a equipe deverá escrever a ordem numérica em uma folha de papel e em seguida ler a sequência em voz alta. A(s) equipe(s) que organizarem corretamente as sentenças ganharão 10 pontos. O professor anotará a resposta de cada equipe e, depois que todas responderem, dará o *feedback* das respostas e informará se as equipes pontuaram.

Questão

- (D1) Organize os fatos narrados a seguir, numerando as sentenças de 1 a 6.
- () A polícia procurou Dupin para que ele ajudasse a resolver o problema.
 - () Dupin entrega a carta recuperada e recebe uma recompensa.
 - () A polícia vasculhou o apartamento do ministro, suspeito de roubar a carta, no entanto não encontrou evidência de que o documento estava lá.
 - () Dupin age para descobrir onde estava a carta.
 - () Uma carta é roubada de uma senhora de alta posição.
 - () Dupin elabora um plano astucioso para recuperar a carta roubada e a troca por uma falsificação.

Resposta esperada

- (3) A polícia procurou Dupin para que ele ajudasse a resolver o problema.
- (6) Dupin entrega a carta recuperada e recebe uma recompensa.
- (2) A polícia vasculhou o apartamento do ministro, suspeito de roubar a carta, no entanto não encontrou evidência de que o documento estava lá.
- (4) Dupin age para descobrir onde estava a carta.
- (1) Uma carta é roubada de uma senhora de alta posição.
- (5) Dupin elabora um plano astucioso para recuperar a carta roubada e a troca por uma falsificação.

- **Desafio 2**

Cada equipe, por meio de sorteio, receberá uma pergunta sobre o texto para responder. Receberá também duas plaquinhas uma com a letra C (certo) e a outra com a letra E (errado). Deverá escolher um representante para ler a resposta da pergunta em voz alta. As equipes

terão um tempo para discutir e articular a resposta. Se a equipe responder corretamente ganhará 10 pontos. Caso contrário, não ganhará pontos.

As outras equipes, por meio de um representante, irão levantar simultaneamente uma das placas indicando se a resposta dada pela equipe que respondeu está certa ou errada. Se acertarem ganham 5 pontos, caso errem não ganham pontos.

As perguntas possuem níveis de dificuldade diferentes, portanto os grupos contarão com o elemento sorte, comum em muitos jogos. As respostas deverão ser dadas seguindo a ordem numérica das perguntas, ou seja, a equipe que tirar a pergunta 1 responde primeiro e as outras equipes levantam as placas, e assim sucessivamente.

O professor ficará responsável por marcar o *ranking* de pontos e por dar o *feedback* em cada questão, comentando e analisando cada uma. Ao final, será divulgada a equipe vencedora.

Questões

Questão 1- (D10) Qual o conflito que desencadeia a história?

Resposta esperada: O roubo de uma carta nos aposentos reais.

Questão 2- (D1) Por que era importante encontrar a carta roubada?

Resposta esperada: Porque o conteúdo da carta colocava em risco a honra de uma personalidade da mais alta hierarquia e poderia ser usada para fins políticos contra essa pessoa.

Questão 3- (D1) Qual a suposição de Dupin em relação à estratégia do ministro para esconder a carta?

Resposta esperada: Dupin desconfiou que o ministro não havia escondido a carta, ao contrário, havia colocado em um lugar visível, livre de qualquer suspeita, despistando, assim, a polícia.

Questão 4- (D1) Como Dupin conseguiu vistoriar o apartamento do ministro sem que ele percebesse?

Resposta esperada: Ele usou um par de óculos verdes, com a desculpa de que estava com as vistas cansadas, assim o ministro não perceberia para onde ele estava olhando e não desconfiaria de nada.

Questão 5- (D1) Apesar de ter recebido a recompensa, o que verdadeiramente parece ter motivado Dupin a recuperar a carta roubada?

Resposta esperada: Dupin queria se vingar do ministro, por algo que ele lhe havia feito no passado.

- **Desafio 3 (Individual)**

Este desafio, ao contrário dos anteriores, será realizado individualmente, na sala de informática, e terá duração de 2h/a. Os alunos deverão fazer uma postagem no *Padlet*²² relatando o que imaginam que estava escrito na carta roubada. Em seguida lerão as postagens dos colegas, curtindo as três postagens que julgarem mais interessantes. Eles não poderão curtir a própria postagem. A postagem mais curtida receberá um prêmio que será um livro de contos.

Instrução

- ❖ Faça uma postagem no *Padlet* relatando o que você imagina estar escrito na carta roubada. Seja criativo! Em seguida leia as postagens dos colegas e curta três que você julgar mais interessante. Você não poderá curtir a própria postagem. A postagem mais curtida receberá um prêmio.

²² O *Padlet* é uma ferramenta on-line que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo, que visa o registro e compartilhamento de conteúdos multimídia (textos, imagens, vídeos, hiperlinks). A ferramenta está disponível em: <<https://pt-br.padlet.com/>>.

A figura 5 a seguir mostra o mural do *Padlet* onde os alunos farão as postagens.

Figura 5 – Mural *Padlet*



Fonte: Elaboração própria

Ao final da Jornada, como dissemos, proporemos um debate coletivo com os estudantes, a fim de avaliar, sob a perspectiva desses estudantes, como foi realizar as atividades de leitura propostas na Jornada. Para nortear esse debate lançaremos os seguintes questionamentos:

- Na opinião de vocês, ler é uma atividade muito importante ou pouco importante para a vida social? Expliquem.
- Como vocês avaliam as atividades de leitura desenvolvidas? De quais gostaram mais e de qual gostaram menos?
- As atividades propostas dificultaram ou facilitaram a compreensão textual, ou seja, vocês sentiram menos ou mais dificuldades para compreender os textos? Comentem.
- Como vocês avaliam os textos lidos? Gostaram ou não gostaram de algum texto em especial?
- Que gêneros vocês mais gostam de ler e gostariam de ler mais na escola?

- O que vocês pensam sobre as ferramentas e plataformas digitais utilizadas nas atividades? Qual delas vocês mais gostaram? Comentem.
- Vocês consideram que as atividades propostas na Jornada são semelhantes aos *games*? Expliquem.
- Gostariam que atividades como as que foram propostas fossem desenvolvidas com mais frequência na escola? Comentem.

As atividades expostas neste capítulo, como vimos, demandam, em sua maioria, o uso de algum dispositivo digital durante sua realização. Isso se deve ao fato de propormos, neste trabalho, a associação entre o ensino de leitura e as tecnologias digitais.

Salientamos que essas atividades podem ser tomadas como modelo para que outros textos ou conteúdos sejam trabalhados. Isso porque é possível aplicar em outras atividades os desafios propostos, assim como as plataformas e ferramentas utilizadas, fazendo as adaptações necessárias conforme novo texto ou conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores lidam diariamente com alguns impasses que dificultam o processo ensino-aprendizagem, tornando-o muitas vezes ineficiente. Entre as dificuldades vivenciadas durante esse processo está a dificuldade de vários alunos para compreender textos, fato que muitas vezes está ligado à ausência de interesse, motivação e engajamento na leitura. Ao vivenciar essa problemática, uma grande inquietação irrompeu-se e com ela a necessidade de fazer algo para solucionar o impasse. Considerando a importância da competência leitora nas práticas sociais letradas, esse problema foi o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa que, alinhada à proposta do Profletras, buscou contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, no que se refere à leitura e compreensão textual na escola.

Sabemos que, atualmente, a cultura digital propagou-se por todas as esferas da sociedade e conseguimos observar sua influência no meio dos jovens. Na escola, percebemos que os estudantes estão munidos de dispositivos digitais, em especial celulares, e conectados todo o tempo. Não podemos ignorar essa nova realidade e, como educadores, precisamos atualizar nossas práticas pedagógicas a fim de adequá-las a esse cenário social. Nessa perspectiva, a Jornada de leitura proposta neste trabalho dialoga com as tecnologias digitais por considerá-las inescapáveis às práticas didáticas atuais.

Vimos que os *games* estão cada vez mais inseridos na rotina dos estudantes. É inegável a capacidade que esses jogos têm de atrair e manter a atenção dos aprendizes. Sendo a gamificação a utilização de elementos de jogos em atividades fora do contexto dos jogos, propomo-nos a analisar sua aplicação no ambiente escolar dentro do contexto de ensino-aprendizagem, acreditando ser ela uma metodologia diferente e inovadora, com potencial para atrair, envolver e motivar os alunos. Tendo em vista nossa preocupação em melhorar a compreensão leitora dos aprendizes, o objetivo da pesquisa consistiu em delinear quais são as contribuições e os desafios que a gamificação como metodologia promove em atividades de leitura escolar, considerando um levantamento realizado em dissertações e teses defendidas na última década.

Observamos no desenvolver da pesquisa que, dada a relevância da leitura na formação do indivíduo, muito já se discutiu sobre seu processo no meio educacional. Os estudos mostram que ler é uma atividade de interação entre leitor e texto que demanda não só conhecimentos linguísticos, mas também processos cognitivos individuais. Apontam também que o ensino de leitura na escola precisa priorizar a construção dos sentidos do texto, promovendo a compreensão leitora e contribuindo para o desenvolvimento do papel social

dos estudantes. Sobre a gamificação notamos que ela vem sendo utilizada em diversas áreas na sociedade com o intuito de motivar e engajar pessoas. Na educação, a principal preocupação é compreender de que maneira a gamificação pode influenciar na melhoria da aprendizagem.

Atendendo ao objetivo proposto neste trabalho, realizamos um levantamento de pesquisas sobre a gamificação no âmbito da educação e constatamos que ainda existem poucos estudos que conciliam essa metodologia com a disciplina de Língua Portuguesa. Dentre as pesquisas existentes, algumas abordam a gamificação associada ao ensino de leitura. Descrevemos essas pesquisas e evidenciamos as contribuições e os desafios encontrados pelos pesquisadores ao utilizarem essa metodologia. Ademais, refletimos sobre essas contribuições e esses desafios. Como complementação à reflexão feita, elaboramos e apresentamos também o planejamento de uma pesquisa-ação, que tem por intuito aprimorar a habilidade dos estudantes em ler e compreender textos por meio de atividades gamificadas de leitura.

Constatamos por meio da pesquisa realizada que a gamificação, mesmo sendo considerada uma metodologia recente, já apresenta diversas contribuições no ensino de leitura, e sua aplicação promove, entre outros resultados, motivação, engajamento e interação, além de possibilitar melhorias na compreensão leitora dos estudantes. Apesar de sua utilização também suscitar alguns desafios, é possível que estes sejam superados desde que o professor elabore um planejamento bem estruturado e esteja ciente dos objetivos que deseja atingir. Concluímos que, por meio das experiências e desafios da gamificação, os estudantes participam da construção do conhecimento, desenvolvendo sua autonomia e assumindo um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Acreditamos, portanto, que a gamificação é uma metodologia interessante e viável não só para o ensino de leitura, mas também para o ensino de outros conteúdos no campo da educação.

Consideramos que ainda há muito o que se pesquisar sobre a gamificação no ambiente educacional. Contudo, esperamos que as questões discutidas neste trabalho contribuam com a prática docente dos profissionais que pretendem aplicar a gamificação como metodologia no processo de ensino de leitura e colaborem com pesquisas futuras que adotarem como premissa essa temática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ALVES, L. M. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional [versão eletrônica]. Joinville: SC, 2018.
- AMARAL, J. **Gamificação e leitura**: em jogo, a formação de jovens adultos. 2019. 152 f. Tese (Doutorado em Letras) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7912084 Acesso em: 26 jul. 2020.
- ANDREOLLA, R. **Gamificação na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6344954 Acesso em: 26 jul. 2020.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- BOLLER, S.; KAPP, K. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
 Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Resultados e Metas**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 27 jan. 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia> Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, B. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS editora, 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CARRAHER, D. W. **Senso Crítico**: do dia a dia às ciências humanas. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

CASTILHO, C. C. **Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos**: gamificação e elementos de narrativa transmídia no Aventuras Currículo+. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6362135 Acesso em: 26 jul. 2020.

COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

CRUZ, T. G. **Gamificação**: contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7020191 Acesso em: 26 jul. 2020.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**. Rio Grande do Sul, v. 11, nº 1, julho, 2013b. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629/26409> Acesso em: 21 jan. 2020.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013a. Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457> Acesso em: 21 jan. 2020.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e terra, 2004.

IPL, Instituto Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Disponível em:

<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

Acesso em: 1 fev. 2021.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**, vol. 6, nº 2, 2003, p. 13-54. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15572/9759> Acesso em: 2 fev. 2021.

JUNIOR, F. B. S. **Gamificação e compreensão do texto literário**: um jogo digital baseado na obra Os Miseráveis, de Victor Hugo. 2018. 183 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Natal, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6486063 Acesso em: 26 jul. 2020.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction**: Case-Based Methods and Strategies for Training and Education. New York: Pfeiffer: Na Imprint of John Wiley & Sons, 2012.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MINAS GERAIS. **Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)**. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados> Acesso em: 1 fev. 2021.

MOREIRA, C. S. **A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental**. 2018. undefined f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7407698 Acesso em: 26 jul. 2020.

NOVAK, J. **Desenvolvimento de Games**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Zinha Meira, Bocaiúva, 2019.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon, MCB University Press**, vol. 9, nº5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 9 abr. 2020.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AIRR-7DDQ6S> Acesso em: 8 fev. 2021.

RIBEIRO, M. C. M. de A.; CAVALCANTE, V. M. P.; NUNES, C. T. P. Práticas de ensino de leitura numa perspectiva metacognitiva: efeitos sobre o comportamento do

leitor. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020019, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8627> Acesso em: 15 mar. 2021.

SHELDON, L. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game**. Boston: Cengage Learning, 2012.

SILVA, L. O. A formação do professor da educação básica para o uso da tecnologia: a complexidade da prática. In: BRAGA, Júnia (org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: SM, 2012, p.22-39.

SIOUX e ESPM e BLEND, New Research. **PESQUISA GAME BRASIL 2019**. . [S.l: s.n.]. Disponível em: <https://materiais.pesquisagamebrasil.com.br/painel-gratuito-2019> Acesso em: 4 fev. 2021.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, R. S. S. **GAMIFICAÇÃO**: contribuições para a produção de textos narrativos. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4871737 Acesso em: 21 fev. 2020.

TONÉIS, C. N. **Os games na sala de aula**: games na educação ou a gamificação da educação? São Paulo: Bookess, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 3 fev. 2021.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.

Sites consultados:

<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/658/ceale-ufmg-lanca-glossario-de-alfabetizacao-leitura-e-escrita.html>

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/o-que-e-a-capes>

<https://materiais.pesquisagamebrasil.com.br/painel-gratuito-2019>

<https://entreassarjetas.wordpress.com/category/hq-curta/>

<https://www.prolivro.org.br/quem-somos/sobre-o-ipl/>

<http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>

<http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>

<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>

<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

<https://www.mindmeister.com/pt/>

<https://pt.khanacademy.org/>

<https://get.plickers.com/>

<https://pt-br.padlet.com/>

<https://kahoot.com/>

ANEXOS

Anexo 1 – Resultado IDEB (2019) – Escola Estadual Zinha Meira

Portal do Governo Brasileiro

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: MG

Município: BOCAIÚVA Nome da Escola: EE ZINHA MEIRA

Rede de ensino: Estadual Série / Ano: 8ª série / 9º ano

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE ZINHA MEIRA	3.1	3.4	3.3	3.5	4.2	4.0	3.7	4.2	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8	5.1

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Atualizado em 15/09/2020

Anexo 2 – Resultado PROEB (2019) - Escola Estadual Zinha Meira

PROEB 2019

REDE ESTADUAL

Os resultados desta escola

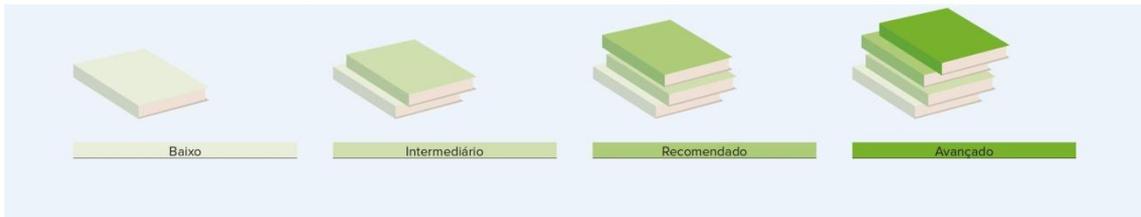
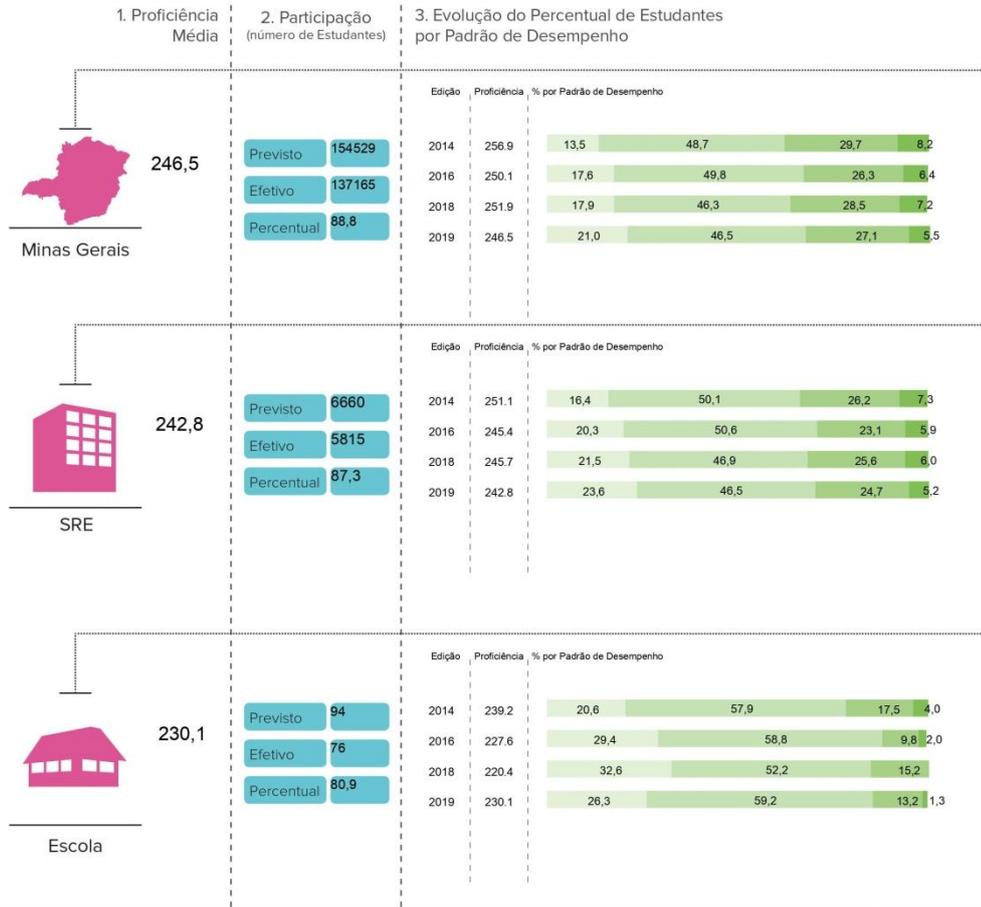
Escola: EE ZINHA MEIRA - 31079383

Município: BOCAIUVA

SRE: MONTES CLAROS

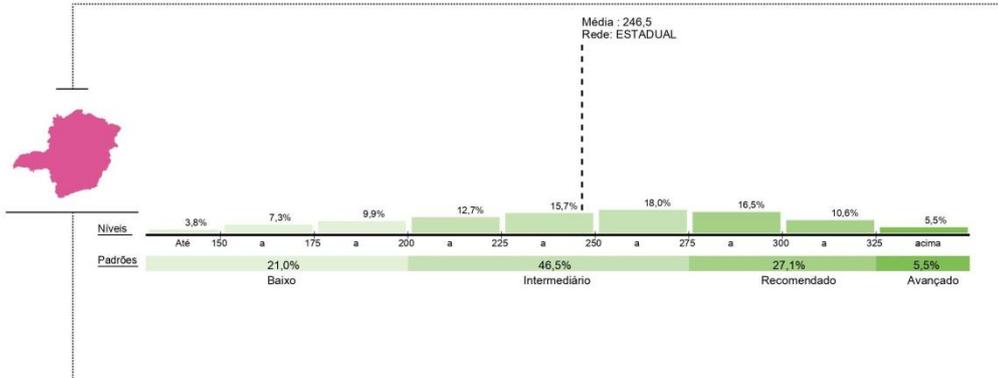
ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 9º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA

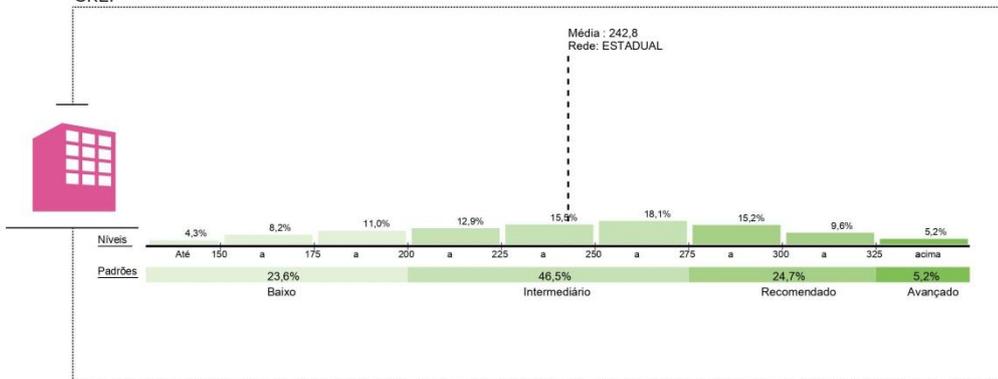


4. Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho

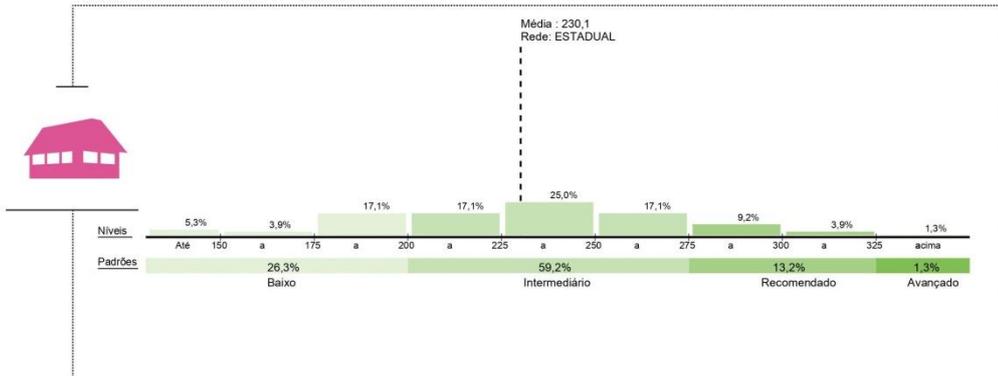
Minas Gerais



SRE: MONTES CLAROS



Escola: EE ZINHA MEIRA - 31079383



Anexo 3 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB

QUADRO 3

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TÓPICOS E SEUS DESCRITORES – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

(continua)

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

(conclusão)

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Anexo 4 – Texto da atividade As aparências enganam

Bruxas não existem

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizessemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadiamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

– Vamos logo – gritava o João Pedro –, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

– Está quebrada – disse por fim. – Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa.

– "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Moacyr Scliar

Anexo 5 – Texto da atividade Nem tudo que reluz é ouro



Anexo 6 – Texto da atividade Quem vê cara não vê coração



Anexo 7 – Texto da atividade Para bom entendedor meia palavra basta

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga? - perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.

- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola.

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

- Você pensou que fosse o quê?

- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse "Legal" mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa idéia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

Luis Fernando Verissimo

Anexo 8 – Texto da atividade Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão

A carta roubada

Edgar Allan Poe

Adaptação de *Paulo Sérgio de Vasconcellos*

[I]

Em Paris, logo após o anoitecer, no outono de 18..., desfrutava do prazer da meditação e de um cachimbo, na companhia de meu amigo C. Augusto Dupin, em sua pequena biblioteca. Permanecemos por pelo menos uma hora em profundo silêncio. De repente se abriu a porta do apartamento e entrou um nosso conhecido de longa data, o Sr. G***, chefe da polícia parisiense. Vinha consultar meu amigo sobre um caso que lhe estava trazendo muitos aborrecimentos.

— Se é algo que requer reflexão, disse Dupin, é melhor examiná-lo no escuro.

— É mais uma de suas esquisitices, observou o chefe da polícia. O Sr. G*** tinha a mania de rotular como “esquisito” tudo aquilo que estava além da sua compreensão, e, assim, vivia em meio a uma verdadeira legião de “esquisitices”. Pôs-se a relatar o que se passara:

— Fui informado de que um documento da maior importância foi furtado dos aposentos reais. Conhece-se a pessoa que o furtou, pois ela foi vista apropriando-se dele. Trata-se do ministro D***, que usou de uma estratégia tão engenhosa quanto audaciosa para roubar uma carta da maior importância. A senhora que recebeu a carta a estava lendo, quando foi interrompida por um outro personagem, de quem ela desejava particularmente esconder seu conteúdo. Depois de tentar em vão guardá-la numa gaveta, viu-se obrigada a deixá-la, aberta como estava, sobre uma mesa. Nesse momento, entra D***. Seu olho de lince imediatamente nota o papel, reconhece a letra do sobrescrito, que estava à mostra, percebe o embaraço da pessoa a quem a carta era endereçada, e adivinha seu segredo. Enquanto conversa sobre negócios públicos, o ministro tira do bolso uma carta de aspecto semelhante e coloca-a ao lado da outra. Ao se despedir, pega da mesa a carta que não era sua.

Sua dona viu o que acontecera, mas nada pôde fazer, pois havia uma terceira pessoa no aposento naquele momento, e ela não podia chamar atenção. Se a carta cair nas mãos de um certo alguém, cujo nome calarei, porá em cheque a honra de uma personalidade da mais alta hierarquia. Isso dá a quem a possui um poder sobre ela. A pessoa roubada precisa

recuperar a carta, pois o ministro pode usá-la para fins políticos que a prejudiquem. Encarregou-me da tarefa.

— Não se poderia ter desejado, ou mesmo imaginado, um agente da polícia mais sagaz!, disse Dupin, em meio a um círculo perfeito de fumaça do seu cachimbo.

— Em primeiro lugar, realizei uma busca completa e minuciosa no palacete do ministro, disse G***. A dificuldade inicial era penetrar lá. Mas eu sabia que o ministro costumava se ausentar de casa freqüentemente, por toda a noite. E eu tenho chaves que podem abrir qualquer imóvel de Paris. Minha honra e minha reputação estão em jogo, além de uma boa recompensa. Investiguei todos os cantos do edifício em que pudesse estar escondido o tal papel.

— Mas será que a carta não está escondida em outro lugar?, sugeri.

— É importante que o documento esteja sempre à mão para ser apresentado a qualquer momento: é tão importante isso quanto possuí-lo, respondeu G***.

— Então é óbvio que está em sua propriedade, observei. Quanto à possibilidade de ele a estar levando consigo, é algo que devemos considerar fora de questão.

— Totalmente, disse o chefe de polícia. Por duas vezes meus homens se fingiram de ladrões, detiveram-no na rua e o revistaram cuidadosamente, sem nada encontrar.

— O senhor, então, nos contará em detalhe a revista no palacete do ministro?, disse eu.

— Procuramos *por toda parte*, disse G***. Tenho uma longa experiência em casos assim. Vasculhei o prédio todo, aposento por aposento. Examinamos todas as gavetas, toda a mobília. Usamos um microscópio potente para observar qualquer alteração recente que tivesse sido feita nos móveis para esconder a carta. Examinamos a casa toda e, depois, até mesmo as duas casas vizinhas, também com o microscópio. Vasculhamos os papéis, os livros, os tapetes, o papel das paredes, e nada. E agora, Dupin, o que eu devo fazer?

— Realizar uma busca minuciosa na propriedade do ministro.

— É totalmente desnecessário. Tenho certeza de que a carta não se encontra ali.

— Não tenho outro conselho melhor a lhe dar. O senhor tem uma descrição pormenorizada da carta?

— Sim. E o chefe da polícia tirou um caderninho e leu uma minuciosa descrição da aparência interna e, especialmente, externa do documento furtado. Depois disso, partiu, mais abatido do que jamais o vira antes.

[II]

Mais ou menos um mês depois, fez-nos uma nova visita.

— Bem... G***, e quanto à carta furtada?, perguntei. Convenceu-se, finalmente, de que não é fácil superar o ministro em astúcia?

— Maldito seja! Examinei o apartamento de novo, como Dupin tinha sugerido, mas foi inútil, como eu previa.

— De quanto é a recompensa?, perguntou Dupin.

— Uma bolada. Estão oferecendo o dobro, agora. Eu daria do meu próprio bolso cinquenta mil francos para quem conseguisse trazer essa carta para mim.

— Nesse caso, disse Dupin, abrindo uma gaveta, você poderia muito bem preencher um cheque com essa quantia para mim. Depois que você assiná-lo, eu lhe entregarei a carta.

Fiquei surpreso, mas G*** parecia fulminado, sem conseguir falar, olhando de boca aberta e olhos arregalados para meu amigo. Por fim, preencheu e assinou um cheque de cinquenta mil francos e o entregou a Dupin. Este o examinou cuidadosamente e o pôs em sua carteira. Depois, abriu uma gaveta, tirou a carta e entregou-a ao chefe de polícia. O senhor G*** agarrou-a, com mãos trêmulas, leu rapidamente seu conteúdo e, precipitando-se para a porta, saiu sem ter pronunciado uma sílaba sequer.

Quando ele partiu, Dupin se pôs a me explicar como recuperara a carta.

— As medidas que o chefe de polícia adotou eram boas e foram bem executadas. Se a carta estivesse ao alcance de sua busca, teriam-na encontrado.

Eu ri, mas Dupin parecia dizer tudo aquilo com seriedade.

— As medidas eram boas, mas não se aplicavam ao caso e ao homem em questão. O chefe de polícia erra, muitas vezes, por ser ora demasiado profundo, ora demasiado superficial. Falta-lhe entender a mente de seu antagonista e identificar-se com ela, avaliar com precisão o espírito do seu adversário. O chefe de polícia e seus homens só se interessam por suas próprias idéias sagazes; quando pensam na astúcia dos outros, levam em consideração só a sua própria astúcia. É por isso que um criminoso que tem uma esperteza diferente, acima ou mesmo abaixo da deles, consegue enganá-los direitinho.

Veja o caso da busca no apartamento de D***. O chefe de polícia partiu do princípio de que todos os homens procuram esconder uma carta roubada num esconderijo supostamente difícil de ser descoberto: um canto da casa, uma fresta, um buraco num móvel. Mas só mentes

comuns agem assim, pois a descoberta do objeto roubado fatalmente virá, só dependendo de cuidado, paciência e obstinação da parte dos que o estão procurando.

[III]

G*** subestimou a astúcia do ministro. Conheço-o bem. Sua ausência de casa à noite era planejada: tinha por objetivo dar a oportunidade de fazerem a revista em seu apartamento e assim convencer de que a carta não se encontrava lá. D*** sabia que todos os cantos de seu imóvel seriam vasculhados e examinados pelo microscópio da polícia. Não, o caso era claro e, por ser tão claro e simples, confundiu G***. Em nenhum momento sequer lhe passou pela cabeça que o ministro tivesse colocado a carta bem debaixo do nariz de todo mundo, impedindo, dessa forma, que alguém a visse... Comecei a desconfiar que o ministro tinha usado um método sagaz para esconder a carta: não a esconder.

Com tais idéias, fui até D***, depois de colocar um par de óculos verdes. Encontrei-o em sua casa, bocejando, no ócio. Ele é, talvez, o mais ativo dos homens vivos — mas somente quando ninguém o está vendo.

Queixei-me da minha vista fraca e lamentei a necessidade dos óculos. Com esse expediente, pude passar em revista cuidadosamente todo o apartamento, enquanto dava a impressão de estar atento ao que o ministro dizia.

Prestei uma atenção especial numa grande escrivaninha, junto à qual ele estava sentado e sobre a qual estavam espalhados confusamente algumas cartas e outros papéis, um ou dois instrumentos musicais e alguns poucos livros. Depois de um exame circunstanciado, não vi nada que despertasse suspeita.

Finalmente, meus olhos caíram sobre um porta-cartões: uma caixinha com cinco ou seis cartões de visita e uma carta solitária. Esta estava muito suja e amarrotada e quase rasgada ao meio, como se tivesse havido uma primeira intenção de rasgá-la completamente, como coisa sem importância.

Assim que lancei os olhos para ela, concluí que se tratava da carta que eu buscava. Era radicalmente diferente daquela descrita tão minuciosamente pelo chefe de polícia. O sobrescrito original fora substituído: era dirigido ao ministro, com letra pequena e feminina. Só o tamanho coincidia. As diferenças tão radicais, o estado da carta, tão incoerente com os hábitos metódicos do ministro e denunciando a intenção de sugerir a insignificância do

documento; isso tudo, mais a posição em que se encontrava, totalmente à vista de qualquer visitante, confirmava a minha suspeita.

Depois de prolongar a conversa com o ministro, para poder melhor observar a carta e certificar-me de que era de fato o documento furtado, despedi-me, deixando no apartamento minha tabaqueira¹ de ouro sobre a mesa.

Na manhã seguinte, voltei para buscá-la e retomei a conversa que tínhamos travado no dia anterior. De repente, ouviu-se um tiro como que de pistola, logo abaixo das janelas do prédio. Seguiram-se gritos terríveis e o clamor de uma multidão aterrorizada. D*** correu para observar o que estava acontecendo. Eu caminhei até o porta-cartões, tirei a carta, guardei-a em meu bolso e em seu lugar coloquei uma de aparência exatamente igual, ao menos externamente.

O distúrbio na rua fora provocado por um homem que fez um disparo em meio a uma multidão de mulheres e crianças. Provou-se, porém, que o fizera sem bala, e o sujeito foi liberado, tido como um lunático ou um bêbado. O suposto lunático era um homem pago por mim.

— Mas por que você colocou uma carta parecida com a outra no mesmo lugar? Não teria sido melhor se apoderar dela abertamente e partir?”, perguntei.

— D***, replicou Dupin, é um homem violento e agressivo. Em sua casa, há criados dispostos a defender seus interesses. Se eu tivesse feito a loucura que você sugere, talvez jamais saísse vivo dali. O bom povo de Paris talvez não ouvisse mais falar de mim. Mas eu tinha um motivo a mais para agir assim. Você conhece minhas simpatias políticas. A esse respeito, ajo como partidário da senhora em questão. Ela agora tem o ministro em seu poder, já que, não sabendo que não possui mais a carta, ele agirá como se a tivesse ainda. Isso o levará fatalmente à destruição política. No presente caso, não tenho nenhuma compaixão por aquele que vai cair em desgraça, um gênio sem caráter nenhum. Mas confesso que gostaria muito de saber o que lhe passará pela mente quando, desafiado a mostrar a carta pela pessoa que ele tenta chantagear, vir-se obrigado a abrir a que eu lhe deixei em seu porta-cartões.

— Como? Você escreveu algo de especial nela?

— Bem, teria sido um insulto deixar o papel em branco. D***, em Viena, aprontou-me uma boa e eu lhe disse, bem humorado, que haveria de me lembrar daquilo. Achei que seria uma pena não lhe dar um indício sobre a identidade da pessoa que lhe foi superior. Por isso, copiei alguns versos com minha letra, que ele conhece muito bem:

¹ *Tabaqueira*: objeto, geralmente uma caixa, para guardar tabaco (fumo).

*...um plano tão funesto²
se não é digno de Atreu é digno de Tiestes³.*

² *Funesto*: que traz desgraça; nocivo.

³ Personagens da mitologia grega. Irmãos, Atreu enfureceu-se com Tiestes, por este ter-lhe seduzido a mulher. Para se vingar, Atreu convidou Tiestes para um banquete em que serviu, como delicadas iguarias, o que depois revelou ser a carne dos filhos de Tiestes.

Anexo 9 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: CAMINHOS E IMPLICAÇÕES DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA COMPREENSIVA

Pesquisador: CHRISTIANE CARNEIRO ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25721819.9.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.840.180

Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda a projeto aprovado por este CEP, alteração do nome da escola para Zinha Meira.

O projeto trata da gamificação no ensino de leitura na escola, no que se refere à compreensão textual. Parte-se do pressuposto de que alguns alunos, no período que passam pela escola, não conseguem adquirir de maneira completa a habilidade de leitura e compreensão textual. A pesquisa será realizada com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II do turno vespertino da Escola Estadual Zinha Meira do município de Bocaiuva/MG. A coleta de dados será a partir de pesquisa documental, bibliográfica e observação direta intensiva, como observação participante, observação individual e observação da vida real.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a contribuição da gamificação no ensino de leitura na escola, no que se refere à compreensão textual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Prevê-se riscos mínimos relacionados ao desconforto para os participantes da pesquisa. A pesquisa pretende ser uma contribuição para o conhecimento das habilidades de compreensão textual entre estudantes do ensino fundamental da rede pública de ensino.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.840.180

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá ser relevante para a avaliação do uso da tecnologia através da gamificação, ou interação com jogos eletrônicos, no ensino da compreensão textual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de forma completa, objetiva, devidamente assinados e datados. Respeitando as exigências da Resolução 466 do CNS e CONEP.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado o projeto e a emenda do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto e a emenda do projeto respeitam os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1506281_E1.pdf	04/02/2020 12:30:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	15/11/2019 15:40:35	CHRISTIANE CARNEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_concordancia.pdf	15/11/2019 15:40:11	CHRISTIANE CARNEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	15/11/2019 15:39:47	CHRISTIANE CARNEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Tremo_de_responsabilidade.pdf	15/11/2019 15:38:58	CHRISTIANE CARNEIRO ALVES	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.840.180

Ausência	Tremo_de_responsabilidade.pdf	15/11/2019 15:38:58	CHRISTIANE CARNEIRO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/11/2019 15:38:08	CHRISTIANE CARNEIRO ALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	01/11/2019 22:53:15	CHRISTIANE CARNEIRO ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 15 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com