



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ROSÂNGELA SOARES DOS SANTOS SOUZA

GAMIFICAÇÃO: contribuições para a produção de textos narrativos

Montes Claros-MG
2016

ROSÂNGELA SOARES DOS SANTOS SOUZA

GAMIFICAÇÃO: contribuições para a produção de textos narrativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissionalizante em Letras – Profletras, da Universidade Estadual de Montes Claros.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fábila Magali Santos Vieira.

Liberado em 18/01/2017

**Montes Claros - MG
2016**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ROSÂNGELA SOARES DOS SANTOS SOUZA

" *Gamificação*: contribuição para a produção de textos narrativos "

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.^a Dr.^a Fábica Magali Santos Vieira – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ana Elisa Ferreira Ribeiro (CEFET-MG)

Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins (Unimontes)

Montes Claros (MG), 30 de novembro de 2016.

S719g Souza, Rosângela Soares dos Santos.
Gamificação [manuscrito] : contribuições para a produção de textos narrativos / Rosângela Soares dos Santos Souza. – Montes Claros, 2016.
123 f. : il.

Bibliografia: f. 101-104.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Fábila Magali Santos Vieira.

1. Gamificação – Contribuições – Produção de textos. 2. Tecnologias digitais. 3. Narrativa. I. Vieira, Fábila Magali Santos. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Contribuições para a produção de textos narrativos.

AGRADECIMENTOS

Toda a minha gratidão a Deus, Senhor da minha vida, a quem tributo toda honra, glória e louvor, por ser o grande EU SOU, por cuidar de mim como sua filha e me proporcionar tudo que eu necessitei para chegar até aqui.

À professora Fábيا, pela orientação dedicada e paciente, por todas as vezes que acalmou o meu desespero e me motivou com seu exemplo de profissional competente.

Aos colegas e professores do ProfLetras, por compartilharmos conhecimentos, experiências e entusiasmo, que fizeram tão enriquecedora esta caminhada.

Ao meu esposo Fábio, pelo apoio técnico, pela amizade e paciência que esses dois anos exigiram.

Ao meu filhinho Enzo, presente de Deus, por todas as vezes que teve que colaborar, ficando em silêncio, pelas esperas e ausências que teve que compreender.

Aos meus pais, Otávio e Tina, pelo apoio incondicional, e especialmente à minha mãe, por cuidar do meu filho com tanto amor, para que eu pudesse me dedicar a este projeto.

Às minhas colegas de orientação, Adriana e Simone, por dividir comigo teorias, angústias e alegrias.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos. A partir das dificuldades diagnosticadas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de Montes Claros – MG, no que se refere à produção de textos, e observando o evidente interesse dos alunos por games, nos propusemos a pesquisar quais as contribuições que a gamificação poderia oferecer para que pudéssemos superar ou, ao menos, minimizar as dificuldades identificadas. Embora a narração seja uma tipologia muito abordada nas aulas de língua materna, observamos que persistem dificuldades em relação à estrutura dos textos e, além disso, engajar os estudantes nas atividades propostas tem se constituído um desafio constante para os professores. A hipótese defendida por este trabalho é de que a gamificação, aplicada ao contexto educacional, é uma estratégia que motiva a interatividade e a participação ativa dos estudantes nas atividades de sala de aula, e, assim, pode possibilitar a superação de dificuldades relacionadas à produção de textos. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa participante. Em relação à sua natureza, esta é uma pesquisa aplicada e de cunho qualitativo. O levantamento, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental foram os procedimentos técnicos adotados. Os dados foram coletados através da aplicação de questionário, da observação participante e da execução do Projeto Educacional de Intervenção. O referencial teórico foi fundamentado, principalmente, a partir das concepções de uso de novas tecnologias digitais, de acordo com Serafim e Souza (2011) e Coscarelli (2014) e de letramento digital, conforme Xavier (2005) e Ribeiro (2008). As considerações de Mattar (2010), Xavier (2013), Alves (2008) e Fardo (2013), entre outros autores, apoiaram a reflexão sobre novas formas de aprender no contexto digital e também sobre o uso de games e gamificação. Quanto às noções de texto e produção textual, este trabalho está de acordo com Marcuschi (2008), entre outros autores, e com os documentos curriculares oficiais. A análise dos dados obtidos nesta pesquisa nos leva a considerar que a gamificação aplicada ao contexto de ensino-aprendizagem, potencializada pelo uso das tecnologias digitais, proporciona o estabelecimento de um ambiente interativo de aprendizagem e contribui com a minimização das dificuldades quanto à produção de textos narrativos.

Palavras-chave: Gamificação. Tecnologias digitais. Produção de textos. Narrativa.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the contributions of gamification in the development of narrative texts production skills. From the difficulties diagnosed in a class of 9th grade of elementary school, a public school in Montes Claros - MG, as regards the production of texts, and observing the obvious interest of the students for games, we set out to search which the contributions that the gamification could offer so we could overcome or at least minimize the difficulties identified. Although the narrative is a typology much covered in mother tongue classes, we noted that difficulties remain in relation to the structure of the text and, in addition, engage students in the proposed activities has been a constant challenge for teachers. The hypothesis put forward by this work is that gamification applied to the educational context, it is a strategy that encourages interactivity and active participation of students in classroom activities, and thus can allow to overcome difficulties related to production texts. As for the methodological procedures, it is a developed research from the action research assumptions and participatory research. With regard to its nature, this is an applied research and qualitative nature. The survey, literature and documentary research were adopted technical procedures. Data were collected through questionnaires, participant observation and implementation of the Educational Intervention Project. The theoretical framework was based mainly from the use of new digital technologies conceptions, according to Serafim and Souza (2011) and Coscarelli (2014) and digital literacy as Xavier (2005) and Ribeiro (2008). Considerations of Mattar (2010), Xavier (2013), Alves (2008) and Fardo (2013), among others, supported the consideration of new ways of learning in the digital environment and also on the use of games and gamification. As for the text of notions and text production, this work is in line with Marcuschi (2008), among others, and with the official curriculum documents. The analysis of data obtained in this research leads us to consider that the gamification applied to the teaching-learning environment, enhanced by the use of digital technologies, provides the establishment of an interactive learning environment and contributes to minimizing the difficulties for the production of texts narrative.

Keywords: Gamification. Digital Technologies. Production of texts. Narrative.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Como criar uma estratégia educacional gamificada	39
FIGURA 2 Perfil da turma – Finalidade de uso do aparelho celular.....	61
FIGURA 3 Perfil da turma – Local de acesso à internet.....	61
FIGURA 4 Perfil da turma – Tempo de acesso à internet por semana.....	62
FIGURA 5 Tela inicial do jogo “Uma aventura em outro mundo”	64
FIGURA 6 Grupo <i>Gamificação 9º A</i>	65
FIGURA 7 Tela inicial da atividade gamificada “Jogo Detetive <i>Expert</i> ”	66
FIGURA 8 Tela inicial do jogo “Um dia com os animais”.....	70
FIGURA 9 Tela inicial do jogo “A chave para o sucesso”	71
FIGURA 10 Tela inicial do jogo “Aventura em um jogo de futebol”.....	71
FIGURA 11 Tela inicial da narrativa “O homem da mala”.....	72
FIGURA 12 Tela inicial da narrativa “Violência contra a mulher”	72
FIGURA 13 Tela inicial do jogo “O parque Diamond”.....	73
FIGURA 14 Tela inicial do jogo “A grande aventura”.....	73
FIGURA 15 Tela inicial do jogo “As aparências enganam”.....	74
FIGURA 16 Tela inicial do jogo “Estudo ao ir livre”.....	74
FIGURA 17 Tela inicial do jogo “A noite esperada”.....	75
FIGURA 18 Tela inicial da narrativa “Um amor no espaço”	75
FIGURA 19 Tela inicial do jogo “Violência no estádio”.....	76
FIGURA 20 Tela inicial do jogo “Carrinho de pipoca misterioso”.....	76
FIGURA 21 Penúltima tela do jogo “ Uma aventura em outro mundo”.....	79
FIGURA 22 Aspectos avaliados nas narrativas.....	80
FIGURA 23 Categorias para a avaliação de textos narrativos.....	81
FIGURA 24 Produção inicial da dupla GS.....	81
FIGURA 25 Produção inicial da dupla NV.....	82
FIGURA 26 Desempenho da turma na produção inicial.....	83
FIGURA 27 Produção final dos alunos GS.....	86
FIGURA 28 Produção final da dupla BM.....	88
FIGURA 29 Produção final dos alunos NV – página 01/02.....	90
FIGURA 30 Produção final dos alunos NV – página 02/02.....	91
FIGURA 31 Desempenho da turma na produção final.....	92
FIGURA 32 Comparação de desempenho: produção inicial x produção final.....	92

FIGURA 33 Gráfico comparativo de desempenho: produção inicial x produção final..	93
FIGURA 34 Produção inicial dos alunos KI.....	94
FIGURA 35 Produção final dos alunos KI.....	95

LISTA DE SIGLAS

CBC – Conteúdo Básico Comum

MG – Minas Gerais

P1 – Produção Inicial

P2 – Produção Final

PEI – Projeto Educacional de Intervenção

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: A GAMIFICAÇÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	17
1.1 As tecnologias digitais no contexto ensino-aprendizagem	17
1.2 Novas mídias, novas demandas: o letramento digital.....	20
1.3 O ensino na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade.....	23
1.4 Estabelecendo conexões com o universo digital: novas formas de aprender.....	25
1.4.1 A aprendizagem móvel.....	27
1.4.2 A aprendizagem baseada em games.....	28
1.5 Gamificação.....	31
1.5.1 Sobre os elementos de games.....	33
1.5.2 Algumas experiências com a gamificação.....	36
1.5.3 A gamificação no contexto educacional.....	37
1.6 O texto como unidade central no ensino de língua materna.....	40
1.6.1 Explicitando as noções de texto e discurso.....	41
1.7 O ensino dos gêneros textuais.....	44
1.7.1 Tipologia x Gêneros Textuais.....	45
1.8 A sequência narrativa.....	46
1.9 A perspectiva dos documentos oficiais para a produção textual.....	49
CAPÍTULO 2: O LUGAR DA GAMIFICAÇÃO NA RELAÇÃO GAMES E EDUCAÇÃO: A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	52
2.1 O percurso metodológico.....	52
2.1.1 Fase de problematização.....	55
2.1.2 A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.....	56
2.1.3 Elaboração e execução do Projeto Educacional de Intervenção.....	57
2.1.4 Os instrumentos para coleta de dados.....	59
2.1.5 A análise dos dados.....	59

CAPÍTULO 3: A GAMIFICAÇÃO COMO ALIADA NO PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS.....	60
3.1 Perfil dos estudantes.....	60
3.2 Projeto Educacional de Intervenção.....	62
3.2.1 Módulo 1: Conhecendo.....	63
3.2.2 Módulo 2: Dialogando.....	67
3.2.3 Módulo 3: Refletindo.....	68
3.2.4 Módulo 4: Praticando.....	69
3.3 Análise de <i>corpus</i>	78
3.3.1 <i>Corpus</i> 1: Produção inicial – P1.....	78
3.3.2 <i>Corpus</i> 2: Produção final – P2.....	84
3.3.3 Contrapondo os dados.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A - Questionário.....	105
APÊNDICE B - Projeto de Intervenção Pedagógica.....	106
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	121

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a disseminação de novas tecnologias digitais provocou grandes transformações na vida das pessoas. E, em plena era digital, os games tornaram-se uma forma de entretenimento muito popular entre pessoas de diferentes idades, sobretudo entre os adolescentes. Os games ou jogos digitais são os jogos eletrônicos propriamente ditos. Essa modalidade de jogos alcançou grande popularidade graças aos consoles de videogames, que se tornaram utensílios domésticos. No contexto atual, os games estão disponíveis em diferentes formatos e plataformas, principalmente *on line*, tendo sua expansão potencializada pelas tecnologias móveis, largamente utilizadas pelos jogadores.

É interessante observar como esses artefatos digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano e no imaginário das pessoas, pois, mesmo quando não estão sendo jogados, eles compõem estampas de camisetas, servem de parâmetro para criação de filmes e peças publicitárias e inspiram a composição de músicas e livros. É uma atividade que se expandiu muito, a ponto de movimentar bilhões em todo o mundo nas últimas três décadas. De acordo com Alves, Rios e Calbo (2013, p.269), os games se constituem “um fenômeno cultural que mobiliza diferentes gerações na sociedade contemporânea. Estas mídias seduzem os sujeitos por suas características interativas, imersivas e de interconectividade, tornando-se uma das maiores indústrias de entretenimento do mundo”.

Observar o crescente fascínio que os games exercem sobre diferentes gerações nos leva a refletir: os games podem influenciar de forma positiva o modo de pensar e agir dos indivíduos? Segundo Fardo (2013b), de fato, alguns métodos e elementos presentes nos games são capazes de proporcionar aprendizagens úteis em vários domínios da vida, de forma eficiente e prazerosa.

É nesse contexto que surge o conceito recente de gamificação, que na concepção de Fardo (2013a, p.2), “é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos”. A gamificação consiste em aplicar os elementos, dinâmicas, estilo e pensamentos de games a um contexto exterior aos games.

Entendemos, assim, que gamificar implica conhecer e analisar os elementos presentes em jogos, capazes de divertir e engajar os sujeitos, e adaptar esses elementos a situações que normalmente não são consideradas jogos, como na aprendizagem. Conforme Alves, Minho e Diniz (2014, p. 76), “a gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em

cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”.

Com a nossa experiência em sala de aula, temos observado que, diferentemente do que ocorre com os games, muitos alunos têm demonstrado desinteresse pelas atividades propostas, inclusive pelas atividades de produção de textos. A produção textual na escola se constitui, na maioria das vezes, uma atividade artificial, com finalidade de se alcançar uma nota e não uma necessidade comunicativa real, conforme mostra Geraldi (2006, p.65):

É preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Em geral, o aluno escreve para atender aos objetivos internos da instituição; seu texto não advém de uma prática social, apenas está relacionado a uma prática pedagógica. Assim sendo, vencer a desmotivação dos estudantes quanto à escrita de textos tornou-se mais um desafio a ser enfrentado pelos professores.

Foi na busca por estratégias de engajamento nas atividades de produção textual que nos propusemos a investigar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de escrita de narrativas. Elegemos a produção de textos do tipo narrativo como alvo do nosso trabalho por observar que, apesar de ser um tipo textual muito comum na escola, ainda existem dificuldades para escrever narrativas com sequência temporal, elementos de conflito, caracterização de personagens, clímax da história e, principalmente, desfechos coerentes com o processo narrativo desenvolvido.

Justificamos, pois, essa pesquisa na necessidade de buscar alternativas para minimizar as dificuldades diagnosticadas na turma pesquisada, do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual, em Montes Claros - MG, no que se refere às práticas de produção de textos narrativos. Dessa forma, este trabalho buscou respostas para a seguinte *questão de pesquisa*: de que maneira a gamificação, associada ao uso de tecnologias digitais, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos do tipo narrativo dos estudantes do 9º ano da Escola Estadual Delfino Magalhães?

A gamificação é uma estratégia que vem sendo adotada em várias áreas, como no setor empresarial, de tecnologia, treinamento de funcionários, entre outras. Na educação, a gamificação pode proporcionar maior engajamento dos alunos e, assim, motivar a participação deles nas atividades de aprendizagem. Segundo Fardo (2013b, p. 96), a proposta

principal da gamificação é “falar a língua dos indivíduos inseridos nesse contexto da cultura digital e dos games. É introduzir um método que vise romper com o abismo que muitas vezes se apresenta entre os jovens e as escolas, entre os aprendizes e o conhecimento, entre a diversão e o trabalho”.

É preciso ressaltar que a implementação de um processo de gamificação não requer obrigatoriamente a criação/utilização de jogos; como também é possível que se aplique satisfatoriamente a gamificação sem o uso de tecnologias digitais. Conforme destacam Vianna *et al* (2013, p.19), “apesar de os jogos serem o inevitável ponto de partida para o entendimento da gamificação [...], é errado pensar que se trata de uma ciência que se debruça sobre o ato de criar jogos, mas sim uma metodologia por meio da qual se aplicam mecanismos de jogos à resolução de problemas”.

Por acreditar que as tecnologias digitais podem favorecer e potencializar os efeitos advindos da aplicação da gamificação, incluímos nas atividades de intervenção o uso dos recursos tecnológicos disponíveis em nosso contexto de atuação. Além disso, optamos pela criação e utilização de jogos digitais, pois constatamos, por meio da aplicação de questionário, o interesse de grande parte dos alunos por essa atividade.

Dessa maneira, além da elaboração de estratégias gamificadas para a produção de textos, que incluiu jogos digitais e objetos de aprendizagem, especialmente desenvolvidos para esta pesquisa, organizamos a nossa proposta de intervenção a partir de elementos comuns nos jogos, como lançamento de desafios, atividades colaborativas e interatividade. Propusemos, ainda, a escrita de narrativas para a construção de games, pelos próprios alunos, explorando as tecnologias digitais. Trabalhamos, nesta pesquisa, com a *hipótese* de que a gamificação, associada à utilização de tecnologias digitais, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos.

O *objetivo geral* desta pesquisa consistiu em analisar as contribuições da gamificação, associada ao uso de tecnologias digitais, no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos narrativos. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: analisar o desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos; identificar as potencialidades pedagógicas da gamificação no cenário educacional e, por fim, elaborar estratégias de ensino, apoiadas no uso de tecnologias digitais, que contribuam para o desenvolvimento de habilidades de produção textual, utilizando a gamificação.

O *universo* desta pesquisa constituiu-se de 26 alunos da turma 9º ano A, do turno matutino, Ensino Fundamental, da Escola Estadual Delfino Magalhães, os quais apresentam

um nível intermediário de desempenho em Língua Portuguesa, conforme resultados das avaliações internas e externas.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, esta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da *pesquisa-ação*, buscando a reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de intervir, a partir de embasamento teórico, nos problemas identificados, sanando-os ou, ao menos, minimizando-os. O papel ativo do pesquisador na resolução dos problemas identificados, bem como o acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, são características primordiais da *pesquisa-ação*, que exige uma relação participativa entre pesquisadores e indivíduos envolvidos na situação em estudo. Por essas características, entendemos que o trabalho investigativo que empreendemos se pautou na perspectiva da *pesquisa-ação participante*.

Por estar inserida em um programa de mestrado profissionalizante, esta pesquisa se caracteriza pela sua *natureza aplicada*; quanto aos seus objetivos, trata-se de uma *pesquisa explicativa*. Outros procedimentos técnicos utilizados foram o levantamento, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A coleta de dados foi realizada através de aplicação de questionário, da observação participante e da execução do Projeto Educacional de Intervenção - PEI.

O capítulo 1 desta dissertação, intitulado “A gamificação e a produção de textos narrativos: concepções teóricas”, apresenta os pressupostos teóricos que fundamentaram essa pesquisa. Assim, tecemos considerações sobre o uso de novas tecnologias digitais, apoiados nos estudos de autores como Serafim e Souza (2011) e Coscarelli (2014). Refletimos sobre o letramento digital, conforme Xavier (2005) e Ribeiro (2008); sobre multiletramentos, de acordo com Rojo (2012), e sobre multimodalidade, segundo Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014). As considerações de Mattar (2010), Xavier (2013), Alves (2008), Schlemmer (2014), Viana *et al* (2013), Fardo (2013) e Alves, Minho e Diniz (2014) foram de extrema relevância para discutirmos sobre novas formas de aprender no contexto digital, sobre uso de games e gamificação.

Quanto às noções de texto e produção textual, este trabalho está de acordo com Marcuschi (2008); sobre sequência narrativa, de acordo com Bronckart (2012) e Gancho (2006). Também foi imprescindível a observação dos documentos oficiais que orientam o currículo de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – PCN e o Conteúdo Básico Comum (2008) – CBC.

No capítulo 2, denominado “O lugar da gamificação na relação games e educação: a metodologia da pesquisa” descrevemos o percurso metodológico desenvolvido neste trabalho.

O capítulo 3, que recebeu o título de “A gamificação como aliada no processo de escrita de textos narrativos”, apresenta a análise dos dados coletados por meio de questionário e do Projeto Educacional de Intervenção, que nos forneceu duas produções de textos do tipo narrativo, as quais denominamos produção inicial e produção final. Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais discutimos os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do trabalho como um todo, evidenciando as potencialidades advindas da aplicação de estratégias gamificadas.

Ressaltamos que os resultados apresentados ao longo deste trabalho, evidentemente, não são absolutos, nem esgotam os estudos e ações sobre a aplicação da gamificação no cenário educacional, com os objetivos propostos aqui. Certamente, novas possibilidades, estratégias e apontamentos teóricos podem complementar as ações interventivas, proporcionando a obtenção de resultados ainda mais notáveis. Por ora, podemos afirmar que o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico, especialmente os games (e a gamificação, por sua vez), podem favorecer o trabalho do professor, que deve ser um líder na construção de novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem. Educar as novas gerações implica, atualmente, em não se restringir aos livros didáticos nem à sua lógica linear. Não se pode mais esperar nem se conformar com uma atitude meramente passiva de estudantes que, de uma forma ou de outra, estão em contato constante com modernas tecnologias interativas. Assim, a prática pedagógica necessita ser permanentemente redimensionada, tornando a tarefa de ensinar-aprender menos maçante e mais produtiva.

Para finalizar este tópico inicial, esclarecemos que, para uma leitura mais completa deste trabalho, convém acessar os links disponibilizados ao longo do texto (os que se referem às atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa), bem como realizar a leitura dos *Quick Response Codes*¹, conhecidos como *QR Codes*, aqui apresentados. Tais links possibilitarão que o leitor acompanhe algumas atividades desenvolvidas por meio da proposta de intervenção, cujo conhecimento é de fundamental importância para a apreciação desta pesquisa.

¹ *Quick Response Codes (QR Codes)* são códigos de barras bidimensionais que podem ser convertidos facilmente em informação, por estarem associados a textos, *links* da internet, localização geográfica, entre tantas outras possibilidades (NICHELE, SCHLEMMER E RAMOS, 2015). A leitura desses códigos por ser feita por meio de telefone celular equipado com câmera. Para baixar um leitor de *QR Codes*, é preciso acessar a loja de aplicativos do celular, por exemplo o *Play Store* no sistema Androide, e escolher um leitor compatível com o dispositivo.

CAPÍTULO 1 A GAMIFICAÇÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

No cenário da revolução digital que vivenciamos nessa era da informação, notamos que inovações tecnológicas cada vez mais estão sendo incorporadas ao cotidiano das pessoas. Nesse contexto, evidencia-se uma característica nata das novas gerações: aprender a usar e se adaptar de maneira rápida a essas novidades. Para a escola, no entanto, lidar com os novos aparatos tecnológicos presentes na vida dos estudantes, como os games, e produzir situações de ensino-aprendizagem a partir deles é uma tarefa que exige esforço, reflexão e embasamento teórico. Apresentamos, neste capítulo, os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, que teve como foco analisar as potencialidades da gamificação aplicada ao contexto de produção textual.

1.1 As tecnologias digitais no contexto ensino-aprendizagem

Formar cidadãos capazes de atuar plenamente na sociedade contemporânea, cada vez mais letrada e tecnológica, tem se constituído grande desafio para a escola. A presença das tecnologias da informação e comunicação - TICs, em todos os contextos da atividade humana, é uma realidade da qual não podemos nos esquivar. No contexto educacional, Serafim e Souza (2011, p.20) alertam sobre a necessidade de a escola “ ‘se reinventar’, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática. ”

No que se refere à implementação de novas tecnologias digitais, é possível observar que, nos últimos dez anos, a escola vem sofrendo novas intervenções. Políticas públicas no Brasil, como o ProInfo², viabilizaram a informatização das escolas, disponibilizando novas ferramentas para apoiar os docentes no processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, no entanto, que “somente a introdução dos computadores na escola não é suficiente, para que a prática pedagógica possa ser ressignificada, quando a questão é o estabelecimento de uma

² O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>. Acesso em 03/10/2016

relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”. (SERAFIM; SOUZA, 2011, p. 20).

Quando se trata da aplicação dessas ferramentas, a postura do professor é um fator importante: se as novas mídias são vistas como potencialidades para o avanço da prática pedagógica ou se o profissional se vê ameaçado por essas mudanças são duas perspectivas que certamente influenciarão o trabalho do docente no processo de mediação das ferramentas tecnológicas. Segundo Serafim e Souza (2011, p.26), a escola, “para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica”.

Coscarelli (2014) corrobora essa concepção, ao afirmar que

o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações.(...) Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme o momento. (COSCARELLI, 2014, p. 27)

De acordo com a autora, não há motivos para os profissionais se sentirem acuados, uma vez que a informática não vai substituir ninguém, ou seja, ela não vai tomar o lugar do professor. Coscarelli (2014) mostra que a informática pode ser de grande valia na sala de aula, no entanto, destaca a incapacidade de se fazer mágica na educação. É preciso compreender que as novas mídias digitais, entre elas o computador, a internet e o aparelho celular, são recursos tecnológicos carregados de potencialidades a serem exploradas de forma criativa, em benefício do processo ensino-aprendizagem, mas com a consciência de que não estamos lidando com a solução para todos os nossos problemas de sala de aula.

Se por um lado as novas tecnologias digitais não se constituem solução para tudo, por outro, é preciso reconhecer quão infinitas são as possibilidades que oferecem. Coscarelli (2014) ressalta a importância da presença da informática na escola, como forma de minimizar a exclusão vivenciada pelos estudantes em tantas situações da vida. É fato que a maioria dos alunos, devido às condições sociais, não desfrutam de bens culturais como teatro, cinema, museus, passeios culturais, galerias de arte e nem mesmo de uma biblioteca atualizada e interessante.

Nesse sentido, Coscarelli (2014) aponta as novas tecnologias, especificamente a internet, como forma de a escola suprir essa lacuna, possibilitando que os estudantes tenham

acesso ao universo cultural. Assim, o que era uma realidade inatingível passa a fazer parte do cotidiano. Através da internet, os alunos podem ter acesso a ilimitadas formas de cultura, antes distantes do seu contexto social: jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos. Além disso, podem conhecer cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas e muitas outras possibilidades. Sobre isso, Ferreira e Frade (2010, p. 16) afirmam que “a virtualidade dos meios técnicos presentes em nossa cultura tem propiciado novas formas de pensar, agir e interagir com o mundo, dada a velocidade e imediatismo conferidos à linguagem tecnológica, bem como à imagem que ela incorpora ao campo educacional”.

A aplicabilidade do computador/internet no contexto escolar deve proporcionar uma utilização reflexiva, envolvendo, por exemplo, experimentações, simulações e autonomia na busca de soluções no que se refere às atividades de ensino e aprendizagem. O uso dessas tecnologias deve ir além do caráter operacional; é preciso promover ações que possibilitem a (re) organização cognitiva da realidade, ressignificando-a e proporcionando novas formas de expressão.

O fascínio que as novas tecnologias digitais exercem sobre os jovens é notável e deve ser explorado, com planejamento e criatividade, pela escola. Xavier (2005b) salienta que o advento da internet possibilita o contato direto de muitos adolescentes com uma variedade imensa de gêneros textuais e manifestações de linguagens, como nunca visto nas gerações passadas. Assim, “lidar com essa nova mídia, conhecer e interagir com pessoas em diferentes pontos do planeta, sem dúvida, tem sido muito mais fascinante que ir à escola” (XAVIER, 2005b, p. 2). O autor destaca que

a internet exige a prática da leitura e estimula a escrita por promover a liberdade de expressão entre seus usuários. A escola deve aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes que usam bem os gêneros digitais disponíveis na rede virtual para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais valorizados na sala de aula e no mundo real. (XAVIER, 2005b, p. 8)

As tecnologias digitais, em especial a internet, têm muito a contribuir na formação intelectual e linguística dos seus usuários, pois tende a estimular a leitura e a produção de textos, sejam verbais, visuais, sonoros ou hipertextuais, proporcionando o desenvolvimento de habilidades que a escola, com as tradicionais ferramentas pedagógicas, tem conseguido com dificuldade.

No atual cenário educacional, conforme Tavares e Oliveira (2014, p. 251), “verifica-se a exigência de que os professores devem possuir conhecimento e domínio das tecnologias,

como uma das competências para a atualidade”. No entanto, é preciso considerar um fato relevante: os cursos de formação de professores ainda não contemplam, de maneira satisfatória, a qualificação dos profissionais quanto a esse aspecto. Para Serafim e Souza (2011, p.27), “o preparo dos docentes brasileiros para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente”.

A mera instrumentalização do corpo docente, de acordo com Tavares e Oliveira (2014, p. 250), é insuficiente para minimizar esses problemas, pois “é preciso ir além de simplesmente entregar-lhe maquinarias, necessitando, ao mesmo tempo, torná-lo mais ‘crítico’ e reflexivo, para que se torne, de fato, competente intelectualmente para o domínio das novas tecnologias digitais”. Da mesma forma, evidencia-se a necessidade de proporcionar atualizações que resultem na adequada renovação da práxis pedagógica dos docentes formados há muitos anos, quando praticamente não se discutia sobre a interferência dos aparatos tecnológicos na educação.

Ao discutirem as implicações das novas mídias, Ferreira e Frade (2010, p.25) afirmam que

As tecnologias digitais impõem ao sistema educacional e ao profissional docente a tarefa de inculcar integração, articulação e continuidade na práxis educativa, pressupondo uma reformulação teórica quanto aos procedimentos de avaliação e metodologia do saber aí constituído, proporcionando assim um novo espaço para a constituição de uma aprendizagem significativa.

Assim, cabe aos professores estarem preparados e capacitados para operar desembaraçadamente com esse instrumental. (COSCARELLI, 2014). Não sendo necessário, obviamente, se tornarem *expert* em informática, mas munir-se da familiaridade com os recursos básicos necessários para a utilização das novas tecnologias disponíveis e também dos saberes teóricos capazes de proporcionar a reflexão e a avaliação das possibilidades que emergem desse cenário.

1.2 Novas mídias, novas demandas: o letramento digital

Segundo Kleiman (2005), assim como a língua passou por transformações ao longo dos anos, a concepção do que é necessário saber para poder usar a escrita também foi alterada. As novas tecnologias digitais, que dão suporte aos usos da língua escrita, têm provocado mudanças que afetam a escola. Se há cem anos, para ser considerado alfabetizado, bastava o domínio do código alfabético, agora, espera-se que o aluno seja letrado, ou seja, além de

dominar o código, precisa saber compreender e se comunicar com eficiência, por meio da escrita, nas mais variadas situações, incluindo a internet.

Diante de novas ferramentas tecnológicas, como o computador, o aparelho celular, o caixa eletrônico, o cartão magnético, entre outras, as pessoas sentiram a necessidade de adotar uma nova postura, com a aplicação de raciocínios específicos. O processo ensino/aprendizagem, portanto, passou a receber uma nova demanda: a de capacitar os indivíduos para dominarem o conjunto de informações e habilidades mentais exigidas para a atuação em uma sociedade cada dia mais permeada pela tecnologia digital. Conforme orientam os PCN (1998), é objetivo do ensino fundamental, também, preparar o estudante para “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.8).

Para Cagliari (2009), a inclusão das novas mídias digitais no contexto educacional afeta a formação do discente desde os níveis mais iniciais da escolarização, sendo que o domínio de tais ferramentas se constitui uma ameaça às estruturas detentoras do poder. Segundo o linguista,

Diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, talvez alfabetizar na forma tradicional seja um anacronismo. É curioso notar atualmente uma preocupação, talvez a mais séria da História, com relação à alfabetização do tipo tradicional, num momento em que breve será considerado analfabeto quem não conseguir operar as máquinas e computadores: ser alfabetizado nas belas letras hoje representa uma ameaça bem menor a quem detém as formas de poder da sociedade do que aprender a operar os computadores, que são hoje as verdadeiras bibliotecas. (CAGLIARI, 2009, p. 98)

Já Xavier (2005a, p.2) afirma que, mesmo um indivíduo sendo alfabetizado e letrado, é possível que seja um “analfabeto ou iletrado digital”, uma vez que o letramento digital implica em dominar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de alfabetização e letramento. Para ser *letrado digital* o indivíduo deve ser capaz de ir além do manuseio técnico das novas tecnologias, é necessário:

[...] assumir mudanças no modo de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005a, p.2)

O linguista Barton³ (1998 *apud* XAVIER, 2005a), concebe a existência paralela de diferentes tipos de letramento; o letramento digital é um deles. De acordo com esse autor,

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos” (BARTON, 1998 *apud* XAVIER, 2005a, p.4).

Os tipos de letramento mudam conforme a evolução da sociedade nos âmbitos tecnológico, social, político, entre outros. Soares (2003, p. 78) confirma esse posicionamento, pois, para a autora, “é (...) impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”.

Na concepção de Ribeiro (2008, p. 38), o *letramento digital* é o viés do letramento que envolve “as habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza”. Segunda a autora, o termo letramento está sempre acompanhado de adjetivos devido à “necessidade dos pesquisadores de fazer ‘recortes’, discernir habilidades específicas relacionadas a este ou àquele ambiente”. (RIBEIRO, 2008, p. 40).

O letramento digital introduz um novo modo de realizar as atividades de leitura e escrita; ele possibilita maior agilidade na apreensão, gerenciamento e compartilhamento de informações, conduz o indivíduo à análise e verificação da autenticidade de determinados dados e informações, amplia o dimensionamento da significação das palavras, facilita a produção de textos em coautoria, de modo simultâneo, através de ferramentas específicas, só para citar alguns exemplos.

Nesse sentido, encontramos em Xavier (2005b, p. 2) a seguinte afirmação:

A intensa utilização do computador para interação entre pessoas à distância tem feito muitos adolescentes efetivarem práticas de leitura e de escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Eles agora lidam não só com as formas gráficas da escrita ditadas pelas normas gramaticais, mas as reconfigura, resignificando-as tal como acontece com parênteses, traços, barras e outros sinais de pontuação que formam feições humanas e passam a representar estados d’alma, refiro-me aos *emoticons*.

³ BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies:** Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

É interessante observar que, de modo geral, o letramento alfabético atua como apoio para a aprendizagem do letramento digital, uma vez que possibilita ao aluno o processamento da grande quantidade de informações que circulam nos meios digitais e a análise e transformação dessas informações em conhecimento útil à sua formação. Mesmo assim, a atual geração de jovens parece estar adquirindo o letramento digital antes mesmo de ter se apropriado completamente do letramento alfabético ensinado na escola (XAVIER, 2005b). Ribeiro (2008, p. 39) também visualiza essa possibilidade, quando afirma que “é possível encontrar crianças e adolescentes que dominam várias possibilidades da utilização de computadores e da Internet. Entre esses garotos, é comum também que não saibam pesquisar em enciclopédias de papel e nem consigam encontrar notícias nas páginas do jornal”.

O outro extremo também pode ser encontrado nas salas de aula: alunos “que não têm contas de e-mail e nem conseguem sair da primeira página do buscador. Não dominam os gestos motores para travar contato com a máquina: mouse, duplo clique, arrastar e soltar, barra de rolagem, pressão no ‘enviar’ ou ‘enter’, etc.” (RIBEIRO, 2008, p.30). Dessa forma, a escola precisa se encarregar de ensinar também essas operações, já que objetiva preparar cidadãos capazes de atuar no mundo tecnológico em que vivemos. A escola, de fato, precisa ser uma potencial multiplicadora do letramento digital, mas ele pode ser promovido por diversas agências de letramento⁴, não exclusivamente pelos professores e escola.

1.3 O ensino na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade

De acordo com Rojo (2012), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi discutida pela primeira vez em 1996, nos Estados Unidos, por um grupo de estudiosos do letramento, denominado Grupo de Nova Londres. Esse grupo atribuía à escola a responsabilidade do trabalho com os novos letramentos emergentes na sociedade, não somente devido ao surgimento das novas TICs, mas também graças à disseminação da diversidade cultural promovida pela globalização. Para tratar desse assunto, o Grupo de Nova Londres cunhou o termo multiletramentos, que abrange outros dois “multi”: a multiculturalidade presente no mundo globalizado e o caráter multimodal dos textos que passaram a circular na sociedade.

Para Rojo (2012),

⁴ Agências de letramento são “os diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para letramentos diversos”. (RIBEIRO, 2008, p.28).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 08).

O conceito de letramentos (no plural) abarca uma variedade de práticas letradas, algumas reconhecidas e valorizadas pela sociedade, outras não. Já o conceito de multiletramentos destaca dois tipos específicos de pluralidade encontrados em nossa sociedade atual: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Em se tratando de diversidade de culturas, notamos que hoje nos cerca a efetiva circulação de produções culturais letradas. Essas produções representam diferentes letramentos, de esferas sociais que vão do popular ao erudito e integram um conjunto de textos híbridos, que ultrapassam a dicotomia cultura popular/ erudita, central/marginal, canônica/de massa.

Um traço constitutivo dos textos contemporâneos, que circulam nos meios audiovisuais ou impressos, é a riqueza de semioses diversificadas, tais como escrita, imagem, som, música, linhas, cores, tamanhos, ângulos, entonação, efeitos visuais, entre outras, representativas da multiplicidade da linguagem. A combinação de vários modos ou semioses num mesmo texto, todos articulados para a construção do sentido, resulta na multimodalidade. Conforme Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 41), “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos”.

A multimodalidade ou as multissemioses presentes nos textos exigem capacidades de leitura / escrita que vão além do trato com os textos escritos, incluindo leitura e produção (ou reprodução) de imagens e fotos, áudio, vídeo, diagramas, gráficos e infográficos, entre outras semioses. A adequada construção de sentidos nos textos multimodais, portanto, exige multiletramentos, já que é necessário ir além do letramento meramente alfabético.

De acordo com Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 41), “multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente os nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos”. E, para promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, segundo as autoras, é preciso trazer para a sala de aula a maior diversidade possível de gêneros textuais em que ocorram combinações de recursos semióticos.

Muitos estudos acerca da multimodalidade têm surgido nas últimas décadas. São abordagens que propõem conceitos, métodos e perspectivas para o trabalho de análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação, além da relação estabelecida entre eles.

Os recursos que compõem a multimodalidade são modelados pela sociedade ao longo do tempo para se tornarem geradores de sentido. O estabelecimento dos recursos não é aleatório, mas determinado pela exigência das diversas comunidades. Os grupos organizados dos recursos semióticos disponíveis para a geração de sentido são denominados de modos, e “para que algo ‘seja um modo’ há necessidade de um senso cultural compartilhado em uma comunidade de recursos e como esses podem ser organizados para realizar significados”. (JEWITT⁵, 2009 *apud* DÍONÍSIO, VASCONCELOS E SOUZA, 2014, p. 49).

Na concepção de Ribeiro (2013), qualquer texto pode ser considerado multimodal, pois diversas camadas modais, tais como diagramação, imagens e palavras entram em sua composição, desde o seu planejamento até sua materialidade. Um texto multimodal é o resultado de um interligamento de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos. A autora destaca a capacidade de “pensar visualmente” como uma habilidade necessária para a produção de textos multimodais.

Diante da constatação de que o ato de ler/escrever foi ressignificado pela agregação de recursos multimodais, carecemos de uma adequação do processo ensino/aprendizagem, no sentido de proporcionar, ao aluno, multiletramentos. Propostas pedagógicas que incluam o uso das tecnologias digitais podem contribuir com o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos que articulem as diferentes semioses disponíveis atualmente.

1.4 Estabelecendo conexões com o universo digital: novas formas de aprender

Não é novidade dizer que vivemos hoje a era da informação, caracterizada por profundas transformações introduzidas pela revolução tecnológica e digital, que atingiu todos os âmbitos da atividade humana. No cenário educacional, Mattar (2010) aponta um descompasso no que diz respeito à utilização de recursos digitais por alunos e professores, uma vez que estes, muitas vezes, se mostram mais receptivos e aprendem com mais naturalidade a linguagem do universo digital do que aqueles.

⁵ JEWITT, Carey. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York: Routledge Press, 2009.

Na concepção de Mattar (2010, p.10), o currículo tradicional contempla atividades de “leitura, escrita, aritmética e raciocínio lógico, dentre outros conteúdos, enquanto o currículo do futuro deveria incluir também software, hardware, robótica, nanotecnologia e genoma, assim como ética, política, sociologia, linguagens e outras questões que os acompanham”. No entanto, segundo esse autor, poucos professores estariam preparados para ensinar tais conteúdos.

O currículo atual, moldado em função do livro impresso, de fato, não contempla os interesses dessa geração familiarizada com a rapidez e diversidade da informação. Nesse sentido, Mattar (2010, p. 15) destaca, com razão, que “a direção tradicional de transmissão de conhecimento dos mais velhos, pais e professores, únicas fontes de autoridade, para os mais novos foi totalmente subvertida, e os mais novos inclusive resistem a aprender dos mais velhos, que parecem ter pouco a lhes ensinar”.

Dessa forma, a cultura da passividade, na qual se assiste à aula, precisa ser substituída pela cultura da interatividade, em que há participação ativa dos estudantes. Com base em Mattar (2010), podemos citar as seguintes características, comumente percebidas nos estudantes atuais: eles preferem imagens a textos; relacionam-se com a informação de maneira aleatória; são multitarefas, exploradores, multimídias; aprendem fazendo, trabalhando em grupo e interagindo. O maior desafio, segundo o autor, para ensinar a esse grupo é incluir na aprendizagem a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico.

Para Xavier (2103), o momento atual representa uma segunda fase no que se refere ao uso das tecnologias digitais na escola. A primeira fase, de estranhamento e resistência, parece estar superada, pois é notável a crescente receptividade às sugestões de soluções digitais que aprimorem as ações pedagógicas e elevem o desempenho dos alunos. Nessa nova fase, então, todos os esforços focalizam formas mais eficientes de utilização das TICs, tendo em vista a variedade de questões que envolvem o currículo escolar.

Dessa forma,

a escola enfrenta atualmente o desafio não mais de convencer seus atores a apostarem nos recursos digitais. A grande meta agora é prepará-los para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e sobretudo a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem consignáveis a partir dos novos recursos digitais. Parece caber a todos que atuam na esfera educacional a necessidade de reorganizar seu pensar e fazer docentes para harmonizar-se ao potencial de armazenamento de dados, à velocidade de acesso às informações e à atratividade do efeito novidade das máquinas computacionais. (XAVIER, 2013, p. 2)

Novas propostas de trabalho com as tecnologias digitais têm surgido a cada dia. Salientamos, a seguir, discussões que envolvem duas perspectivas de uso de tais tecnologias,

as quais foram utilizadas no desenvolvimento da nossa proposta de intervenção: a aprendizagem móvel e a aprendizagem baseada em games.

1.4.1 A aprendizagem móvel

Em razão do desenvolvimento tecnológico e da disseminação massiva dos celulares e *tablets*, foi inevitável que tais tecnologias chegassem à sala de aula. Entretanto, foi de forma invasiva, desregrada e conflituosa que o telefone móvel se inseriu no ambiente educacional. Nesse sentido, Antônio (2010) argumenta que alguns professores reclamam, com razão, da distração que os telefones celulares provocam nos alunos. No entanto, segundo o autor, esta é uma realidade anterior à entrada dos celulares nas salas de aulas, pois os alunos sempre se distraíram, porém com outras coisas. Segundo ele, o motivo da distração é o desinteresse dos estudantes pela aula e não simplesmente devido ao aparelho celular. O fato é que, mesmo sem a adesão oficial das escolas (muitas até proibem seu uso), os celulares continuam sendo usados durante a aula.

Para Barral (2012, p. 100), “assim, como os recursos do celular atrapalham o andamento da aula na modalidade de uso indevido, o ponto discutido é de que os mesmos aparelhos podem ser aproveitados nas atividades escolares como tecnologias educacionais”. Dessa forma, vale refletir: como utilizar esse aparelho para beneficiar o processo ensino-aprendizagem, já que essa tecnologia está presente em todos os espaços sociais?

De acordo com Xavier (2013, p.6), o uso do celular pode ser muito proveitoso na educação, pois “este modelo de aprendizado agrega várias semioses e faz convergir diferentes mídias, garantindo ao usuário o acesso a dados por diferentes fontes de informação”. Através desse aparelho, podemos desenvolver aulas que envolvam músicas, vídeos, pesquisas, fotografias, calculadora, redes sociais. Além disso, “esta modalidade de ensino/aprendizagem se caracteriza pela flexibilidade na consulta a arquivos em diferentes mídias armazenados no próprio aparelho, pela conectividade ao facultar a interação com pessoas e instituições disponíveis na internet”. (XAVIER, 2013, p. 7).

Com todos os recursos oferecidos por essa tecnologia móvel, cujo uso os alunos dominam com maestria, Xavier (2013) ressalta que será um lamentável desperdício se essa modalidade de ensino/aprendizagem não for explorada pelos professores. Diante da carência de ferramentas tecnológicas em muitas escolas públicas, descartar o uso, gratuito, dos recursos disponíveis nos aparelhos celulares que tantos alunos trazem para a sala de aula será, de fato, uma incoerência.

1.4.2 A aprendizagem baseada em games

É notório que os games se transformaram em um verdadeiro fenômeno cultural nos últimos anos. Os videogames estão cada vez em maior número nos domicílios brasileiros, tendo se tornado um elemento cotidiano para pessoas de diferentes gerações. Com a disseminação das tecnologias móveis, os games ganharam ainda mais popularidade, seduzindo os indivíduos com suas características interativas, imersivas e de interconectividade. De acordo com Mattar (2010, p. 15), “o uso de games não é mais comum apenas entre os jovens: experiências e afinidade com games como ferramentas de aprendizagem são uma característica crescente também entre aqueles que entram na educação superior e no mundo do trabalho”.

A separação entre os espaços de trabalho e diversão que se reflete na escola há tanto tempo é uma herança da era industrial, que introduziu a dissociação entre aprendizado e prazer. Mattar (2010, p. 15) afirma que “ como é o lugar do aprendizado, não do prazer, a escola obviamente resiste à incorporação de mídias mais ‘divertidas’, como os games, nos processos de ensino e aprendizagem”. Diante do atual cenário educacional, em que a maior parte dos alunos demonstra apatia e desinteresse pelas atividades escolares, a aproximação entre aprendizagem/diversão e trabalho/jogo, promovida pelos games, precisa ganhar espaço. Para engajar os estudantes em suas atividades obrigatórias de sala de aula, o aprendizado sério precisa se assemelhar ao entretenimento.

Para Alves, Rios e Calbo (2013), a geração de jovens atendida pela escola hoje é constituída de sujeitos que vivem cercados pela tecnologia digital e, assim,

interagem cotidianamente com artefatos culturais de forma direta ou indireta, estando presentes nos seus discursos de diferentes formas, mas ainda distantes do universo da escola que intensifica o fosso geracional entre professores e alunos, desconsiderando que estas mídias e especialmente os games, podem se constituir em espaços de aprendizagem para potencializar diferentes habilidades cognitivas. (ALVES; RIOS; CALBO, 2013, p. 275)

A chamada aprendizagem tangencial, que consiste em aprender não ao ser ensinado, mas ao ser exposto a determinados conhecimentos presentes no contexto em que se está envolvido, é uma característica marcante dos games, pois “sem sermos forçados a aprender, e estando envolvidos com o game, temos mais probabilidade de aprender”. (MATTAR, 2010, p.16). Outra característica importante dos games é a forma como são encarados os erros: quando o jogador erra, ele pode recomeçar e aprender com o fracasso, já que os games

oferecem a oportunidade de experimentar, de arriscar e de tentar superar o erro. Isso é bem diferente de muitas situações da vida, inclusive na escola, em que o erro possui um custo alto.

Aprender com os games pode ser muito divertido e ao mesmo tempo trazer benefícios que ultrapassam os limites do ambiente imersivo do jogo, proporcionando o desenvolvimento de habilidades como foco, concentração, autocontrole, autonomia e senso de obediência a regras. Além disso, nota-se que o ato de jogar um game desperta sobremaneira a imaginação, muitas vezes facilita a integração em grupos sociais, favorece a construção de conhecimentos, eleva a autoestima e desenvolve a criatividade.

Para Greenfield⁶ (1988, *apud* XAVIER, 2013), os games utilizados com objetivos pedagógicos, além de desenvolverem habilidades sensório-motoras, desencadeiam no jogador uma série de processos cognitivos como:

- a capacidade do ‘processamento paralelo’ de informações e a coordenação de dados visuais e verbais que emergem do jogo simultaneamente a partir de fontes diversas;
- a indução à realização de lances intencionais mesmo iniciando com jogadas ao acaso e pouco conscientes; a colaboração entre pares de estudantes, quando o jogo é realizado em dupla que compartilha o mesmo objetivo;
- a integração de variáveis interagentes que surgem durante o jogo;
- a flexibilidade para abandonar decisões tomadas em razão da percepção de um insucesso à vista;
- a organização de conceitos em domínios cognitivos específicos e a síntese de conhecimentos construídos a partir das informações contidas nas diversas etapas dos jogos (GREENFIELD, 1988 *apud* XAVIER, 2013, p. 8)

Nas discussões em torno da relação jogos digitais e aprendizagem, nos deparamos com duas perspectivas de trabalho: a utilização de jogos comerciais, voltados para o entretenimento, e a utilização de jogos educacionais. Os jogos comerciais são os que mais atraem a atenção dos jogadores, pois apresentam narrativas mais complexas, altos níveis de interatividade, jogabilidade e realismo das imagens mais interessantes, garantindo ao jogador maior imersão no ambiente do jogo. Esses jogos, embora projetados com fins de entreter, também podem ensinar, como já mencionado.

Nesse sentido, Mattar (2010) cita como exemplo o jogo *Age of empires*, em que o jogador entra em contato com diversos conhecimentos sobre história. Nesse jogo, “o jogador divide o controle da Babilônia com um colega e precisa utilizar estratégia e diplomacia para passar pelas idades da Pedra, do Bronze e do Ferro enfrentando outras civilizações, controladas por outros jogadores” (MATTAR, 2010, p.13). No jogo *Angry Birds*, os

⁶ GREEFIELD, P. M. Video game as culture artefacts. Interacting with vídeo. **Advances in applied developmental psychology**, vol. 11, pp. 85-94, 1996.

jogadores usam um estilingue para lançar passarinhos em porcos, posicionados em estruturas, que são derrubadas, com o objetivo de destruir todos os animais da fase, e novos pássaros com habilidades diferentes vão sendo liberados à medida que se evolui no andamento do jogo. Dessa forma, esse game pode ser aproveitado para ensinar sobre leis da física, pois sua dinâmica é baseada nos princípios da física para o lançamento de projéteis, envolvendo conhecimentos sobre gravidade, atrito e colisões. Esses são apenas alguns exemplos, entre muitos, de jogos que seduzem os nossos alunos e possuem grande potencial para a aprendizagem. Assim, é necessário que os professores analisem “o que há de pedagógico em um game comercial específico, o que é possível ensinar e aprender com ele”. (MATTAR, 2010, p.21).

Já os jogos educacionais envolvem muitas dificuldades, que se iniciam em sua produção. De acordo com Alves (2008), para o desenvolvimento de games voltados para o cenário pedagógico, tão atrativos e complexos como os comerciais, é necessário um investimento muito alto, que depende, muitas vezes, de financiamentos de agências de fomento governamentais, já que as indústrias não se interessam por mídias que tenham grande apelo pedagógico. Para a autora,

A dificuldade se instaura quando desenvolvedores precisam dialogar com os pedagogos, já que pensam de forma diferenciada. Os primeiros acreditam que o entretenimento pode contribuir para aprendizagem, em contraponto, os docentes acreditam que as narrativas devem ter um enfoque em conteúdos escolares. “Jogos para aprender e jogos para divertir”, como se não fosse possível articular esses dois prazeres. (ALVES, 2008, p.4)

Esses impasses acarretam a produção de jogos educacionais com baixa qualidade, que enfatizam os conteúdos curriculares, mas não investem em qualidade de imagens, interatividade, interface e jogabilidade. Para os sujeitos que vivem imersos na cultura digital altamente interativa, esses jogos podem não ser atrativos. No entanto, têm surgido pesquisas que objetivam alterar esse cenário.

Um resultado espetacular de pesquisa que busca aproximar os jogos educacionais das características dos jogos comerciais é o jogo Tríade – Liberdade, Igualdade e Fraternidade, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais⁷. Esse jogo proporciona a imersão dos estudantes no universo da Revolução Francesa, ocorrida no século XVIII, e permite que o jogador assuma três diferentes papéis (Henri, Jeane e Claude). O jogo possui

⁷ O Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais foi criado em 2002, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e é coordenado pela professora Lynn Alves. O centro desenvolve pesquisas na área da cultura digital e produz jogos digitais para distintos cenários de aprendizagem, que repercutem no cenário nacional como internacional. Fonte: <http://comunidadesvirtuais.pro.br/cv/> Acesso em 12/10/2106

duas fases e o final depende das escolhas feitas pelo jogador em sua trajetória dentro do jogo. Sobre esse game, Mattar (2010, p.140) afirma:

O Tríade é um exemplo sensacional de como games podem ser utilizados na mediação do processo de ensino e aprendizagem em história, incluindo uma função nova e interessante para o professor. Tudo no projeto (...) foi desenvolvido seguindo as boas práticas recomendadas para games educacionais (...). O produto final é um game riquíssimo, que merece frequentar as aulas de história do ensino fundamental e médio sobre a Revolução Francesa.

Dessa forma, compreendemos que os games, tanto os de entretenimento quanto os educacionais, possuem potencialidades que enriquecem o cotidiano de sala de aula. É preciso, no entanto, planejamento e cuidado, pois, conforme afirma Alves (2008, p.8), introduzir os jogos digitais em nossas aulas apenas porque seduzem os nossos alunos, “sem uma interação prévia, sem a construção de sentidos, buscando enquadrar esse ou aquele jogo no conteúdo escolar a ser trabalhado, resultará em um grande fracasso e frustração por parte dos docentes e dos discentes”.

De acordo com Alves (2008), a sala de aula não pode, simplesmente, ser transformada em uma *lan house*, mas deve ser um espaço interativo de aprendizagem, em que os games contribuam para a discussão sobre questões éticas, políticas, ideológicas e culturais e, assim, favoreçam a formação de estudantes críticos e engajados.

1.5 A gamificação

Embora a palavra gamificação seja um termo recente, as estratégias que ela condensa não são exatamente uma novidade. Esse termo foi introduzido, em 2008, pela indústria de mídias digitais e ganhou popularidade a partir de 2010, sendo largamente utilizado em diversos contextos, inclusive na educação. Por se tratar de um conceito que permeia diversas áreas do conhecimento, variadas são as definições que podem ser encontradas sobre gamificação, cada uma com as influências da área na qual ela foi elaborada.

Neste trabalho, adotamos a definição dada por Kapp (2012), segundo o qual a gamificação é a utilização de mecânicas, pensamentos e estética dos games com o objetivo de envolver as pessoas, motivar a ação delas, promover a aprendizagem e resolver problemas. Também nessa direção, Viana *et al* (2013, p.13) explicam que a gamificação, do inglês *gamification*, corresponde ao “uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico”.

Gamificar consiste em aplicar os elementos, dinâmicas, estilo e pensamentos de games a um contexto exterior aos games. Na concepção de Schlemmer (2014, p.77), “a gamificação se ocupa, então, de analisar os elementos presentes no design de jogo, que fazem-no ser divertido, e adaptar esses elementos a situações que normalmente não são consideradas jogos”.

Para uma melhor compreensão da definição de gamificação proposta por Kapp (2012), Fardo (2013b) apresenta a análise dos elementos que compõem essa definição, explicitando cada um deles: a mecânica, o pensamento, a estética, os games, o envolver as pessoas, o motivar a ação, o promover a aprendizagem e o resolver problemas.

Mecânicas: referem-se aos elementos mais básicos de um game, como as regras, o feedback, os níveis, as recompensas, o sistema de pontuação, entre outros. Fardo (2013b, p.64) ressalta, no entanto, que “as mecânicas, sozinhas, são apenas uma parte da gamificação, e não o seu todo. Entender a gamificação como a simples adição dessas mecânicas em uma atividade é atribuir um significado bastante superficial a ela”.

Pensamentos: refere-se às atitudes dos sujeitos, que podem aprender a resolver problemas a partir do ponto de vista de um game designer, promovendo a transformação de um determinado contexto ou situação em uma espécie de jogo.

Estética: quando a proposta de gamificação se apoia nas tecnologias digitais, como sites ou aplicativos, Kapp (2012) recomenda que se aproveite as interfaces gráficas, para que uma experiência estética agradável seja proporcionada e, através de uma aparência visual e sensorial percebidas pelos indivíduos, resulte na aceitação dos processos de gamificação.

Games: os elementos dos games são uma espécie de caixa de ferramentas da gamificação, cujo objetivo é envolver as pessoas em um sistema com desafios, regras, interatividade e feedback, que provoque uma reação emocional e desejo de participação.

Envolver as pessoas: trata-se do principal objetivo da gamificação, pois ela visa atrair a atenção dos sujeitos ou grupos, promovendo o envolvimento e participação ativa destes na experiência criada. As pessoas a serem motivadas pela gamificação podem ser aprendizes, alunos, clientes ou jogadores.

Motivar a ação: a motivação é o elemento que direciona o propósito e as ações dos sujeitos. Para alcançar a motivação, um desafio não pode ser muito difícil, a ponto de provocar a desistência, nem muito fácil, mas sim adequado à capacidade de cada um.

Promover a aprendizagem: muitos dos elementos da gamificação já são usados por instrutores e professores há muito tempo. De acordo com Fardo (2013b),

Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, consegue alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável. (FARDO, 2013b, p.65)

Resolver problemas: o caráter colaborativo dos games faz com que muitos jogadores se mobilizem em conjunto para a resolução de desafios. A gamificação adota essa natureza cooperativa, dispondo, portanto, de grande potencial para resolver problemas, através do encorajamento dos sujeitos que, motivados pela competitividade, procuram dar o melhor de si.

Kapp (2012) afirma que o pensamento baseado em estrutura e dinâmica de jogos se configura no elemento central da gamificação, capaz de transformar uma atividade rotineira em uma atividade gamificada, que agrega competição, cooperação e narrativa instigadora. O ponto essencial é a ideia de transformar um determinado contexto ou situação em uma espécie de jogo, ao incorporar elementos que tornam os games experiências agradáveis e prazerosas.

1.5.1 Sobre os elementos de games

Os elementos dos jogos são essenciais para a gamificação. Os elementos podem ser definidos como padrões regulares que, combinados de diversas maneiras, entram na constituição de um jogo. Muitos são os elementos que se constituem padrão nos games, apresentamos abaixo alguns deles:

- *Abstração da realidade:* os games reduzem a complexidade de determinadas situações com a abstração de realidade, ou seja, nos jogos a realidade é “representada”, dando lugar às simulações. Esse aspecto dos games pode proporcionar uma aprendizagem mais rápida e sem riscos para os envolvidos no jogo.

- *Objetivo:* é o elemento que direciona as ações do jogador no game. Os objetivos precisam ser claros e diretos, senão o fracasso será a consequência mais certa. Quando todos os objetivos são atingidos, termina o jogo. Para Fardo (2013b), esse fato cria duas situações: se os objetivos forem facilmente alcançados, o jogo termina cedo demais. Por outro lado, objetivos muito complexos podem confundir e desanimar o jogador, sendo necessário, portanto, ser subdivididos para serem alcançados. Até chegar ao objetivo final, o jogador precisa passar por várias etapas, nas quais aprenderá técnicas e construirá habilidades que o levarão a estar pronto para o cumprimento do objetivo mais almejado.

- *Regras*: todo jogo é constituído, basicamente, por um conjunto de regras que limitam a ação do jogador para que ele possa cumprir os objetivos postos. As regras são impostas visando equilibrar a atuação dos jogadores, e, “no caso dos games, temos toda a programação lógica, em linguagem de programação, feita somente de regras, que funciona no plano de fundo, fora da visão e controle do jogador”. (FARDO, 2013b, p.48).

- *Conflito, competição e cooperação*: esses elementos estão voltados para a interação entre os jogadores. O *conflito* se configura na necessidade de vencer os oponentes (outro jogador ou a inteligência artificial, programada nos games) e os desafios. A *competição* motiva o jogador a sempre elevar seu desempenho, a fim de superar o adversário e vencer o jogo. A *cooperação* envolve o trabalho em grupo, para se alcançar objetivos comuns ou benefícios para todos. Para ser mais atrativo, um game pode conter esses três elementos, alternando essas três situações e aproveitando as potencialidades de cada uma delas.

- *Recompensa*: esse é um aspecto polêmico, que tem gerado críticas às propostas de gamificação. Muitos têm entendido que um sistema de recompensas para motivar a realização de atividades faz da gamificação apenas uma abordagem behaviorista, que conduz à uma mudança de comportamento através do estímulo externo. Nos games, no entanto, a recompensa é um elemento primordial, que pode se configurar desde o acúmulo de pontos no decorrer do jogo até a conquista de habilidades especiais, prêmios e medalhas.

De acordo com Fardo (2013b), quando se trata da gamificação é preciso conhecer profundamente como esses sistemas de recompensas funcionam, para que possam ser utilizados de maneira adequada. De acordo com esse autor, as recompensas podem estimular dois tipos básicos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca ocorre quando “um indivíduo é motivado a realizar determinada atividade ou demonstrar certo comportamento por fatores internos, tais como prazer, orgulho, força de vontade, desafio, ou simplesmente por que entende que isso seja uma coisa boa a se fazer”. (FARDO, 2013b, p. 51).

Para Alves (2014, p. 140), no contexto de aprendizagem, a motivação intrínseca acontece quando o aluno “quer aprender o que propomos, percebe a relevância da atividade proposta e desfruta do processo investigando, explorando e se engajando por conta própria, independente da existência de algum tipo de recompensa”. Evidentemente, a responsabilidade integral pelo aprendizado não se limita ao aprendiz, mas inclui a ação do professor, que deve “criar soluções que sejam interessantes e permitam ao aprendiz fazer uso de sua percepção ampliada pela motivação intrínseca, uma vez que as pessoas intrinsecamente motivadas

participam de uma atividade pelo puro prazer da aprendizagem, pela sensação de realização”. (ALVES, 2014, p. 141).

Já a motivação extrínseca acontece de maneira oposta: fatores externos influenciam a ação do indivíduo, levando-o a realizar determinada tarefa ou apresentar determinados comportamentos para alcançar recompensas externas, como um prêmio em dinheiro, uma medalha ou um presente. Em ambientes de aprendizagem, a atribuição de recompensas externas pode afetar negativamente a motivação intrínseca dos estudantes.

Assim, Fardo (2103b, p. 51) recomenda que “o enfoque da gamificação deve apontar para a construção da motivação intrínseca dos indivíduos. Porém, a motivação extrínseca, se bem utilizada, pode colaborar com a construção da motivação intrínseca”. A recompensa, portanto, é um elemento que requer cautela e muita atenção quando utilizada em propostas de gamificação.

- *Feedback*: é através desse elemento que o jogador pode acompanhar o seu desempenho. Vianna *et al* (2013, p. 28) afirmam que a função principal de um sistema de feedback é “informar aos jogadores como está sua relação com os diferentes aspectos que regulam sua interação com a atividade. Também cabe a esse sistema fomentar motivação, mantendo os participantes constantemente conscientes do progresso atingido em relação a si próprios e à meta”. Assim, compreendemos que a existência de um sistema de *feedback* instantâneo contribui para que o jogador mantenha o foco, revendo e adaptando suas estratégias para superar erros e atingir objetivos.

- *Níveis*: são os diferentes graus de dificuldade, que envolvem obstáculos, oponentes e fases, diante dos quais o jogador precisa desenvolver as habilidades necessárias para avançar de um nível para o outro.

- *Narrativa*: de acordo com Fardo (2013b, p. 54), a junção de “uma boa história com os recursos midiáticos dos games influenciam no envolvimento do jogador através da interatividade que eles proporcionam. Nem todos os games são fundamentados em uma trama narrativa, mas na gamificação esse elemento pode ser bastante útil”. Em uma proposta de gamificação, a presença de uma narrativa pode facilitar o engajamento dos sujeitos ao unir todos os elementos do sistema, criando um todo significativo.

- *Inclusão do erro*: conforme já mencionado, os games oferecem oportunidade de falhar e aprender com as falhas. O erro integra naturalmente o processo de interação, assim “nenhum jogador com alguma experiência espera interagir com um game sem falhar várias vezes antes de atingir o sucesso. Dependendo da dificuldade e da disposição em superar um

desafio, um jogador pode tentar inúmeras vezes e com inúmeras abordagens” (FARDO, 2013b, p. 56).

- *Diversão*: os games são meios importantes de diversão, por isso são tão populares e atraem o interesse de tantas pessoas. Diversão não precisa ser o oposto de aprendizagem, ela pode permear propostas de gamificação, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso.

Além dos elementos citados, destacamos também a *participação voluntária*, como um elemento que diferencia o jogo de muitas atividades do cotidiano. Quando se dispõe a jogar, o indivíduo aceita livremente se relacionar com todos os outros elementos que compõem um jogo. A participação voluntária confere aos jogos um sentido de liberdade, que é perdido, de certa forma, quando os transportamos para o contexto da aprendizagem, em que o aluno não tem escolha, senão participar.

Ressaltamos, por fim, que a gamificação não deve se limitar ao uso de apenas um ou outro elemento citado, mas deve ser concebida como o imbricamento de diversos desses fatores, para alcançar o engajamento das pessoas envolvidas. Para isso, é preciso conhecer as potencialidades de cada elemento e saber como inserir adequadamente cada um deles em uma proposta gamificada.

1.5.2 Algumas experiências com a gamificação

A gamificação tem sido adotada nas mais diferentes áreas de atividades. Para exemplificar as potencialidades da aplicação de propostas gamificadas, apresentamos algumas experiências desenvolvidas em contextos diversos, as quais foram citadas em alguns trabalhos que consultamos durante a nossa pesquisa bibliográfica.

Duolingo: trata-se de uma plataforma *on line* colaborativa, cujo objetivo é proporcionar o aprendizado gratuito de línguas. Viana *et al* (2013, p.19) explicam que o aplicativo foi desenvolvido de maneira que, “ao estudar determinado idioma, o aluno, ainda que sem estar completamente ciente disso, ajuda a traduzir sites e documentos online. Os iniciantes começam o curso traduzindo frases simples e, de acordo com o progresso demonstrado, recebem trechos mais complexos”. Os usuários recebem o feedback imediato de suas questões resolvidas, recebem pontos e avançam de nível quando completam lições específicas. O Duolingo é um sistema que se adapta aos seus estudantes, assim, cada um tem uma experiência de aprendizagem diferente do outro, enfrentando desafios de acordo com o

desempenho apresentado. Além disso, os usuários podem interagir uns com os outros, comentando questões e se ajudando mutuamente. Viana *et al* (2013, p. 20) destacam a real eficiência desse modelo de gamificação, que conta hoje com milhões de usuários cadastrados, pois, “apesar dos usuários do Duolingo tecnicamente estarem trabalhando sem serem remunerados pelas traduções, parecem não se importar nem um pouco com isso”.

Nike +: é um aplicativo voltado para praticantes de corridas, no qual os usuários podem definir suas metas pessoais para a atividade, monitorar distâncias, velocidade, tempo e calorias queimadas. Além disso, os corredores podem acompanhar progressos, competir com os amigos ou praticantes do mundo todo, sendo recompensados por alcançar seus objetivos com brasões e mensagens de incentivo enviadas por atletas famosos. Para participar, é preciso comprar o tênis equipado com dispositivo de monitoramento de passos, baixar o aplicativo, se inscrever e praticar a atividade física. Essa interessante forma de gamificação, além de motivar os praticantes de corrida, favorecem o crescimento econômico da empresa, que passa a vender mais, pois, conforme ressaltam Paz *et al* (2014, p.3), “ a proposta incentiva a pessoa a esforçar-se para fazer a corrida de maior velocidade, maior distância e menor tempo sobretudo utilizando os produtos da Nike para obter melhor rendimento”.

Promoção Bradesco: lançada em 2012, a promoção “Adivinhe o filme” teve como objetivo a divulgação dos benefícios dos cartões Bradesco (50% de desconto na compra de ingressos, pipoca e refrigerante numa importante rede de cinemas). Através de vídeos divulgados no *Youtube*⁸, um ator desafiava os internautas, através de mímicas, a decifrar nomes de filmes. O jogo durou dois meses e contou com a participação de 1 milhão de internautas que jogaram, em horas, o equivalente a 4,3 anos. Depois de jogar, os internautas podiam divulgar suas pontuações e também desafiar amigos. O resultado na mídia foi uma taxa de cliques 10 vezes maior que a média brasileira. (ALVES, 2014).

1.5.3 A gamificação no contexto educacional

Atividades envolvendo os pressupostos da gamificação, ou seja, a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos, são utilizadas pelos professores há bastante tempo, quando ainda não se falava em gamificação. Quando o trabalho do aluno era reconhecido com estrelinhas, por exemplo, se percebe a aplicação de uma recompensa. Para mostrar outro exemplo bem simples, podemos falar da elevação de níveis de dificuldade em

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-uWA52ikRzo> Acesso em 16/10/2016

um ditado, que começa com palavras simples e isoladas e evolui para frases e vocábulos mais complexos (níveis adaptados às habilidades já desenvolvidas pelo usuário). Segundo Fadel e Ulbricht (2014, p.6), “o que mudou foi a compreensão do processo, sua relevância para a educação e, principalmente, a responsabilidade em sua aplicação”.

De acordo com Fardo (2013, p.65), o que a gamificação propõe, como estratégia aplicável aos processos de ensino e aprendizagem, é “utilizar um conjunto de elementos comumente encontrados na maioria dos games e aplicá-los nesses processos, com o intuito de gerar níveis semelhantes de envolvimento e dedicação daqueles que os games normalmente conseguem gerar”.

Nesse sentido, Schlemmer (2014) aponta duas perspectivas para se pensar a gamificação no contexto da educação. A primeira é a perspectiva epistemológica empirista, em que se utiliza a gamificação como estratégia de persuasão, estimulando a competição, através de um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação, entre outros. A outra perspectiva é a epistemológica interacionista-constructivista-sistêmica, em que a aprendizagem pode ser vista “enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo” (SCHLEMMER, 2014, p.77). O interacionismo - constructivista de Jean Piaget considera a ação do sujeito elemento primordial para a aprendizagem, que é provocada por situações exteriores. A aprendizagem se dá por meio da interação entre o indivíduo e o objeto, num processo de assimilação ativa. Foi nessa perspectiva que guiamos nossa proposta de intervenção.

A gamificação, aplicada aos ambientes de aprendizagem, pode afetar tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. É uma estratégia que motiva o desenvolvimento da autonomia do aluno e, assim, o professor deixa de ser aquele que transmite o conhecimento e o único que detém o saber. O estudante, ao aprender a buscar o conhecimento, pode trazer situações que estão “fora do controle do professor”, ou seja, são desconhecidas para ele. Dessa maneira, a sala de aula pode se configurar como um ambiente realmente interativo, de troca de conhecimentos entre alunos e também entre alunos e professores.

Na concepção de Alves, Minho e Diniz (2014, p.190),

Se por um lado, a gamificação é capaz de envolver o aluno na resolução de problemas reais, ajudando-o a dar significado para aquilo que estuda, de outro possibilita que o professor elabore estratégias de ensino mais sintonizadas com as demandas dos alunos, apropriando-se da linguagem e estética utilizada nos games para construir espaços de aprendizagem mais prazerosos.

Construir estratégias gamificadas para a aplicação em ambientes de aprendizagem não é uma tarefa fácil, principalmente para os professores que não estão familiarizados com o universo dos games. Esse é um trabalho que exige do profissional um grande esforço para planejamento, estudos e criatividade. Por compreender tal dificuldade, os autores Alves, Minho e Diniz (2014) nos apresentam um passo a passo, na forma da tabela ilustrada na figura a seguir, em que orientam como criar uma estratégia educacional gamificada.

Etapa	Ação	Orientação Metodológica
01	INTERAJA COM OS GAMES	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
02	CONHEÇA SEU PÚBLICO	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
03	DEFINA O ESCOPO	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
04	COMPREENDA O PROBLEMA E O CONTEXTO	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
05	DEFINA A MISSÃO/ OBJETIVO	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.
06	DESENVOLVA A NARRATIVA DO JOGO	Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Refleta se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
07	DEFINA O AMBIENTE, PLATAFORMA	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador
08	DEFINA AS TAREFAS E A MECÂNICA	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
09	DEFINA O SISTEMA DE PONTUAÇÃO	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição)
10	DEFINA OS RECURSOS	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas)

11	REVISE A ESTRATÉGIA	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público
----	---------------------	--

Figura 01: Como criar uma estratégia educacional gamificada

Fonte: Alves, Minho e Diniz (2014, p.91)

Essas etapas sugeridas, de fato, podem orientar o docente no planejamento de atividades de aprendizagem eficazes utilizando a gamificação, evitando que, na tentativa de acertar, sejam criadas situações que visem apenas condicionar os estudantes à mera busca de recompensa, sem reflexão ou colaboração.

1.6 O texto como unidade central no ensino de língua materna

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004, p.7), “não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a ideia de que o texto [...] é a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”. Essa concepção começou a ser preconizada no país, ao menos teoricamente, a partir da década de 1980, com o surgimento de algumas propostas curriculares que recomendavam que o ensino de língua materna ocorresse por meio dos textos.

Até então, o texto era visto como um material que possibilitava atividades de análise linguística, leitura e escrita. Embora ocupando lugar central no ensino da língua, o texto se constituía objeto de uso, e não de ensino. A produção textual era resultado do estímulo proporcionado pelo hábito de leitura de bons textos, pois se concebia a ideia de que, através da leitura, o aluno seria capaz de aprender estratégias diversas que poderiam ser utilizadas no planejamento, revisão e editoração do seu próprio texto, no momento da escrita.

Mas, mesmo tomando como modelo os textos consagrados pelo cânone, o ensino da escrita, proposto pela escola, acabou por instituir “verdadeiros objetos escolares para o ensino da composição, que vão se transformando em textos exclusivamente escolares, sem qualquer referência textual extraescolar” (SANTOS, 2007, p.14). Dessa maneira, com a ênfase no ensino das propriedades estruturais dos textos, surgiram os chamados gêneros escolares por excelência: a descrição, narração e dissertação.

Para Rojo e Cordeiro (2004, p. 9), com a abstração do contexto de produção e circulação dos textos, concebia-se uma “leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada

pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos”. Percebe-se que o texto servia apenas como pretexto para o ensino das normas gramaticais, já que era visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) organizadas para a expressão do pensamento.

A partir da década de 1990, houve uma mudança no enfoque dado ao texto e ao seu uso em sala de aula. O contexto de produção e circulação dos textos fica em evidência, bem como seu funcionamento e sentidos gerados e, em segundo plano, as suas propriedades formais. Esta proposta ganha força a partir da implantação dos PCN (1998), que propõem o ensino de língua por meio dos gêneros textuais, visando à preparação dos alunos para uma participação ativa na sociedade.

Na concepção dos PCN (1998), o ensino comprometido com o pleno exercício da cidadania precisa oferecer condições para que os seus estudantes desenvolvam competências discursivas. Dessa maneira, cabe à escola o dever de promover atividades curriculares que priorizem o texto no processo de ensino-aprendizagem da língua e da linguagem, sempre com o objetivo de capacitar o aluno, que é sujeito social, “a utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (BRASIL, 1998, p.23).

Para um trabalho pautado nessa concepção, não é produtivo eleger como “unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos [...] que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Nessa perspectiva, a unidade básica do ensino deve ser o texto.

Embora haja consenso quanto à centralidade do texto no ensino de língua, existem muitos problemas a serem superados. Marcuschi (2008, p.52) alerta que não devemos imaginar “que o trabalho com o texto tenha virtudes imanentes naturais, a ponto de se tornar uma espécie de panaceia geral para todos os problemas de língua”.

Entendemos que são muitas as formas de se trabalhar textos, pois eles dispõem de uma gama de potencialidades a serem exploradas quanto ao ensino da língua. Contudo, Marcuschi (2008) afirma que o texto ainda recebe uma abordagem inadequada e até desastrosa nas salas de aula, apesar dos vários estudos e pesquisas desenvolvidas nessa área.

1.6.1 Explicitando as noções de texto e discurso

Qualquer comunicação linguístico-discursiva só é possível através dos textos, e não por meio de unidades isoladas ou palavras soltas. Na visão de Bronckart (2012), toda produção situada de linguagem, oral ou escrita, pode ser concebida como um texto, numa acepção inicial. Por exemplo, uma conversa familiar, uma palestra ou uma notícia de jornal são considerados textos; mesmo dotados de extensão diferente, há muitas características comuns entre eles. Bronckart (2012) afirma que

[...] cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar a coerência interna. (BRONCKART, 2012, p. 71).

Para Meurer (1997), assim como a linguagem, os textos são constituídos por duas dimensões: uma dimensão psicológica, forma de cognição, e uma dimensão social, de interação com o outro. Ao usarmos textos, forma de manifestação da linguagem, lançamos mão de diferentes tipos de conhecimentos para interagir com o outro dentro de determinados contextos sociais. Percebemos, assim, que atividades de produção e compreensão de textos abarcam não só fenômenos linguísticos, mas também fenômenos sociocognitivos.

Marcuschi (2008, p.72) define texto como “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Corroborando essa concepção, Beaugrande⁹ (1997 *apud* MARCUSCHI 2008, p. 72) afirma que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Esse conceito de texto envolve os aspectos necessários a uma abordagem sociodiscursiva da produção textual.

Consoante Marcuschi (2008), a produção textual não é uma atividade unilateral, mas uma prática essencialmente sociointerativa, assim como um jogo coletivo. Os jogos, em geral, baseiam-se num conjunto de regras, com um espaço específico de manobra, com jogadores em ação, cada um com sua função específica, como no jogo de futebol, por exemplo. Para que o jogo se efetive, todos os participantes devem colaborar, respeitando as mesmas regras. Isso acontece com os textos. Escritores/falantes e leitores/ouvintes devem estar dispostos a colaborar para o mesmo fim. Os produtores, em sua atividade enunciativa, articulam conteúdos e geram sentidos que serão construídos, inferidos e determinados mutuamente, numa decisão conjunta.

⁹ BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledgeband society**. Norwood: Ablex, 1997.

Dessa forma, a enunciação não pode se dar de qualquer maneira, pois há o risco de se comprometer a compreensão pretendida. O escritor deve ter em mente o quanto deve ser dito e o quanto se pode deixar de dizer, prevendo que o leitor será capaz de realizar as inferências necessárias. Os sentidos produzidos por um texto são parciais e só podem ser efetivados com a participação do leitor/ouvinte, numa atividade de coautoria.

Discutindo texto e discurso, Meurer (1997) destaca que cada indivíduo exerce um papel social dentro de uma rede de relações sociais situadas em lugares específicos de agrupamentos socioculturais específicos. As atividades discursivas produzidas por meio da linguagem não são livres. Cada agrupamento social passa pelo controle de uma rede de instituições que possuem seus próprios valores, suas práticas, suas proibições e autorizações. Esses fatores atuam diretamente sobre os seres que convivem nos agrupamentos, influenciando-os e exercendo controle sobre suas manifestações.

É através da linguagem que as instituições organizam e expressam seus valores e suas práticas. Nessa perspectiva, discurso e texto podem ser assim definidos: “o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso” (MEURER, 1997, p. 16). O texto é, portanto, a materialização do discurso, uma entidade física organizada e estabelecida pelo discurso. Este é sempre permeado por ideologias, ou seja, maneiras particulares de conceber a realidade influenciam e determinam os discursos.

Os conceitos apresentados acima são fundamentais para o processo de composição de textos, bem como a noção de que a escrita é uma atividade enunciativa condicionada pelo gênero. Meurer (1997) afirma que a língua oferece uma gama de opções e possibilidades de expressão. Na construção dos textos, além do uso da língua, o indivíduo sempre parte de outros tipos de textos já existentes, os quais já foram conhecidos e internalizados. Sendo assim, todos os textos que produzimos possuem certo grau de intertextualidade, ou seja, o escritor é sempre influenciado por textos e discursos, modelados pelos gêneros já estabelecidos pela prática social. O autor nos lembra de que todo o potencial de escolhas oferecido pela língua e pelos diferentes gêneros de textos não está disponível para ser usado livremente.

Para Marcuschi (2008, p. 84), entre o discurso e o texto, está a noção de gêneros, considerados “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. A escrita está, pois, condicionada a “uma expectativa de que todos os textos tenham formas, funções e conteúdos específicos. E é esta expectativa que

impõe ao escritor um conjunto de exigências de caráter psicossociolinguístico que precisam ser contempladas durante o processo de composição”. (MEURER, 1997, p. 17). É nesse sentido que esse autor concebe a produção de textos, como uma atividade que reflete as maneiras de se expressar das diferentes instituições que controlam a comunidade onde o indivíduo está inserido.

1.7 O ensino dos gêneros textuais

A perspectiva de ensino/aprendizagem da língua pautada no conceito de gênero ancora-se na concepção de língua como interação, compreendendo a escrita como prática social e reconhecendo que todo texto realiza um propósito particular em situações específicas. Toda comunicação verbal só é possível por meio de um texto, que, por sua vez, se realiza em algum gênero textual. Destacamos, assim, a importância e centralidade da noção de gênero no trabalho com a produção textual na perspectiva sociointerativa.

Bakhtin (1997) afirma que todas as esferas de atividade desenvolvidas pelo homem incluem a utilização da língua. Por serem tão variadas essas atividades, variam também o caráter e o modo de utilização da mesma. Os enunciados produzidos pelos indivíduos de uma dada esfera da atividade humana efetivam o uso da língua e refletem as condições específicas e finalidades da respectiva esfera. Isso se dá não apenas pela temática e escolha do estilo verbal, mas também pela construção composicional.

O conteúdo temático dos enunciados, o estilo e a construção composicional são três aspectos que se apresentam fundidos no todo dos enunciados e trazem a marca específica de cada esfera da comunicação. Assim, surge a concepção de gênero como um “tipo relativamente estável de enunciados”, que mudam conforme as esferas de comunicação em que estão inseridos. O autor defende que quanto mais complexas forem as esferas de comunicação, mais complexos se tornam seus gêneros. Bakhtin (1997) postula a existência de gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são considerados simples, pois fazem parte da esfera de atividades sociais e cotidianas, por exemplo, a carta e a conversa face a face. Já os gêneros secundários integram a esfera mais complexa, “relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p.282).

Em consonância com Bakhtin, Marcuschi (2008) destaca o imbricamento do caráter social na composição dos gêneros. Não há possibilidade de se dissociar os gêneros textuais da realidade social e de suas relações com as atividades desenvolvidas pelo homem em sociedade. Na produção textual, os gêneros atuam como limitadores da ação do escritor, uma

vez que o condicionam a determinadas escolhas quanto ao léxico, grau de formalidade ou natureza do tema, por exemplo. A produção textual, dessa maneira, não é livre nem pode ser feita de maneira aleatória. No entanto, se, por um lado, os gêneros impõem limitações e buscam certa padronização das produções, por outro, oferece uma gama de possibilidades, estilos, criatividade e variação.

Marcuschi (2008, p.155) concebe os gêneros como sendo “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Os gêneros abarcam os textos escritos e orais, e para tanto, envolve formas textuais social e historicamente situadas, além de recorrentes e relativamente estáveis. Pelo seu caráter essencialmente sócio-histórico, os gêneros são dinâmicos e variáveis. Não são infinitos, mas sim inumeráveis; o que impossibilita a elaboração de uma lista estanque e fechada.

1.7.1 Tipologia x gêneros textuais

É importante ressaltar, de antemão, que a distinção entre gênero e tipo textual não dá margem a uma visão dicotômica, uma vez que se constituem dois aspectos do funcionamento da língua em situações sociocomunicativas. Tipos e gêneros não são opostos, mas complementares; não existem isoladamente um do outro, mas integram conjuntamente o texto em funcionamento.

Enquanto a variedade de gêneros textuais é vasta e inumerável, as categorias que definem os tipos textuais são limitadas e provavelmente permanecerão assim, reduzidas. Os tipos textuais são construções teóricas, definidas pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Os gêneros são textos materializados em recorrentes situações de interação social, ao passo que os tipos se configuram como sequências linguísticas, são modos de construção de textos.

São tipos textuais a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Em geral, em um texto estão presentes variadas sequências tipológicas, com a predominância de algum tipo, que se sobrepõe. Textos homogêneos são muito raros; os gêneros são elaborados com a composição de tipos diferentes, conforme afirma Marcuschi (2008, p. 158), “há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais”.

Bronckart (2012) concebe como tipos de discurso as formas de organização linguística, com os quais todos os gêneros são compostos. Para o autor, os textos são

constituídos de sequências, sendo estas definidas como “formas de planificação convencional, também em número reduzido, que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso” (BRONCKART, 2012, p.251). As sequências organizam, parcial ou totalmente, os enunciados pertencentes a um tipo textual, de acordo com um plano linguisticamente marcado, que se sobrepõe à linearidade do segmento textual.

Uma sequência textual é uma forma de composição com uma finalidade específica, seja de narrar, argumentar, descrever, instruir, explicar ou apresentar um diálogo. Dessa maneira, Bronckart (2012) postula que o conteúdo de um texto pode ser estruturado através de seis sequências: narrativa, argumentativa, injuntiva, descritiva, explicativa e dialogal. Um mesmo texto, como dito anteriormente, pode apresentar diferentes sequências, caracterizando a heterogeneidade composicional. Para o reconhecimento da sequência dominante é necessário considerar qual é o gênero do texto e os propósitos enunciativos envolvidos. Nesse trabalho, nos atemos à caracterização apenas da sequência narrativa por se constituir a estrutura sequencial predominante nos textos que são o foco desta pesquisa.

1.8 A sequência narrativa

Segundo Bronckart (2012), o eixo central da organização de uma sequência narrativa é o processo de intriga. Para formar uma história, os acontecimentos devem estar organizados de maneira que a ação seja completa, com início, meio e fim. Um “todo acional dinâmico” postulado pelo autor inicia-se com um estado de equilíbrio, surge então uma tensão, a partir da qual se desencadeia uma ou várias transformações, no fim das quais emerge um novo estado de equilíbrio (BRONCKART, 2012). Nesse sentido, Koch e Elias (2015, p. 63) afirmam que “as sequências narrativas apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas”. Dessa maneira, um protótipo simples para a sequência narrativa pode ser resumido pela articulação de três fases: situação inicial, transformação e situação final.

Vários modelos de sequência narrativa foram propostos por teóricos. Entretanto, é a partir de Labov e Waletzky¹⁰ (1967 *apud* BRONCKART, 2012) que se consolida um protótipo padrão, composto de cinco fases principais, assim dispostas:

¹⁰ LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analyses: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (ed). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

- *Situação inicial*: momento de apresentação de um estado de equilíbrio, no qual será inserida uma perturbação;
- *Complicação*: fase em que se introduz exatamente a perturbação e a tensão é iniciada;
- *Ações*: fase que abarca os acontecimentos desencadeados pela tensão;
- *Resolução*: momento em que são introduzidos os acontecimentos que resultarão na redução da tensão;
- *Situação final*: surgimento de um novo estado de equilíbrio, obtido pela fase de resolução.

Bronckart (2012) acrescenta a essas cinco fases principais, outras duas. Estas são mais diretamente dependentes do posicionamento e perspectiva do narrador em relação aos fatos narrados. São elas:

- *Avaliação*: momento em que se emite um parecer ou comentário sobre o desenvolvimento da história;
- *Moral*: fase de explicitação da significação global atribuída aos acontecimentos, geralmente posicionada no início ou fim da sequência.

Em razão do propósito comunicativo, da escolha do gênero textual adequado e das opções feitas pelo produtor de um texto, as sequências narrativas, efetivamente, podem variar muito. Enquanto alguns textos comportam todas as fases citadas acima, outros podem ser compostos com um número reduzido de fases (apenas situação inicial, complicação e resolução). Da mesma forma, cada gênero textual elege a sequência, ou, na maioria das vezes, mais de uma sequência para a sua composição. Conforme Koch e Elias (2015, p. 73), em um romance, por exemplo, “vamos encontrar, a par das sequências narrativas, responsáveis pela ação propriamente dita (enredo, trama), sequências descritivas (descrições de situações, ambientes, personagens) e expositivas (intromissões do narrador)”.

Quanto aos elementos estruturais de uma narrativa, Gancho (2006) descreve cinco elementos principais, sem os quais, segundo a autora, a narrativa não pode existir: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Gancho (2006, p. 7) explica que “sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa”. Apresentamos, resumidamente, as características que definem cada elemento citado.

O *enredo*, também chamado de intriga, ação ou trama, compreende o conjunto dos fatos de uma história. O conflito, elemento estruturador do enredo, pode ser definido como

“qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor”. (GANCHO, 2006, p. 8). A partir do estabelecimento de um conflito, o enredo pode apresentar as seguintes fases: exposição (situação inicial, em que são apresentados os demais elementos da narrativa), complicação (momento em que o conflito é inserido e desenvolvido), clímax (quando o conflito alcança o nível máximo de tensão) e desfecho (solução do conflito, resultando em um final feliz ou não).

Personagens são os seres fictícios responsáveis pelas ações do enredo. Trata-se sempre de uma invenção do escritor, mesmo que tenham como referência pessoas reais. Participar da história, agindo ou falando é uma característica essencial das personagens. De acordo com Gancho (2006, p. 10), “se um determinado ser é mencionado na história por outros personagens, mas nada faz direta ou indiretamente, ou não interfere de modo algum no enredo, pode-se não o considerar personagem”.

O *tempo*, como elemento da narrativa, é fictício, interno e entranhado no enredo. Gancho (2006) aborda o tempo a partir de dois aspectos: época em que se passa a história e duração dos fatos. A época da história, que nem sempre coincide com o tempo em que foi escrita, é um fator importante, pois oferece subsídios para a caracterização do enredo. Já o tempo de duração da narrativa depende muito do gênero textual, pois enquanto num conto a duração dos fatos é reduzida, nos romances pode se prolongar bastante.

O *espaço* é constituído pelos lugares físicos onde ocorrem as ações da narrativa. Na concepção de Gancho (2006, p. 17), “se a ação for concentrada, isto é, se houver poucos fatos na história, [...] haverá menos variedade de espaços; pelo contrário, se a narrativa for cheia de peripécias (acontecimentos), haverá maior afluência de espaços”. O espaço situa as ações vividas pelos personagens e é sempre apresentado através de sequências descritivas. Porém, quando o espaço é apresentado a partir de características socioeconômicas, morais e psicológicas em que vivem os personagens, então passa a ser visto como o *ambiente* da narrativa.

Por fim, o *narrador* é o elemento interno à narrativa cuja função é contar a história. A narrativa pode ser apresentada a partir de duas perspectivas: na primeira ou na terceira pessoa. O narrador em primeira pessoa, também chamado de narrador personagem, é aquele que narra fatos dos quais participa diretamente. Assim, seu campo de visão é limitado, ou seja, não é onipresente, nem onisciente. Na perspectiva da primeira pessoa, é possível ter algumas variantes de narrador, por exemplo o narrador testemunha (narra os fatos, mas não é o

personagem principal das ações) e o narrador protagonista (narra os fatos que viveu como personagem central).

O narrador em terceira pessoa, também chamado de narrador observador, é caracterizado por uma visão de fora dos fatos narrados, sendo, por isso, mais imparcial em sua narrativa. O narrador observador apresenta como principais características a onisciência (conhecimento pleno sobre a história) e a onipresença (está presente em todos os lugares da história). O narrador também é uma entidade ficcional criada linguisticamente pelo autor, assim como os demais elementos da narrativa, tendo, portanto, existência restrita ao texto.

Compreender tais elementos é de fundamental importância para fundamentar a análise dos textos narrativos, produzidos na sala de aula, e que integram os *corpora* deste trabalho.

1.9 A perspectiva dos documentos oficiais para a produção textual

No decorrer do Ensino Fundamental, os alunos devem desenvolver habilidades linguísticas que os capacitem a interagir eficientemente nas variadas situações comunicativas, proporcionadas pelo convívio em uma sociedade letrada e tecnológica. De acordo com os PCN (1998), o domínio da linguagem e da língua possibilita a plena participação social. À escola, cabe a responsabilidade de garantir que todos os alunos tenham acesso a esses saberes linguísticos, imprescindíveis ao exercício da cidadania.

Segundo os PCN, a linguagem é uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20). É através da linguagem que as pessoas interagem nas diversas situações de comunicação social, e ainda expõem ideias, pensamentos e intenções. Por meio da linguagem se constroem as referências culturais, os mitos, o conhecimento científico, as concepções ideológicas e também os preconceitos. Nessa perspectiva, a língua é vista como um sistema específico de signos, histórico e social, através do qual podemos significar o mundo e a sociedade.

Os objetivos estabelecidos pelos PCN (1998) para o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, visam principalmente:

- à utilização eficiente da linguagem na leitura e produção de textos orais e escritos, atendendo as múltiplas demandas sociais e propósitos comunicativos;

- à utilização da linguagem para construção de conhecimentos nas diversas áreas do saber, desenvolvendo a capacidade de análise e reformulação desses conhecimentos, aumentando o léxico e as redes semânticas;
- à realização de inferências e identificação de referências intertextuais presentes nos textos;
- à identificação dos diferentes discursos e desenvolvimento de uma análise crítica dos textos;
- ao reconhecimento e valorização das diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- à utilização dos conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expansão da capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem.

Conforme já exposto, o texto tem sido tomado como objeto central de ensino de língua nos últimos tempos. Marcuschi (2008, p.72) afirma que o texto “refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói”. Dessa forma, o processo de escrita textual não pode ser visto meramente como um exercício escolar, como ocorre muitas vezes. É preciso que a escola leve o aluno a perceber que a escrita é um objeto social, possuindo, portanto, funcionalidade na sociedade.

O reconhecimento da função social do texto possibilita que o sujeito-leitor se aproprie dos propósitos comunicativos do autor do texto, para que, na condição de produtor, tenha a facilidade de situar com propriedade seu “projeto de dizer” (PASSARELI, 2012). A função social dos textos pode se desdobrar, basicamente, em uma função estética, de entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer, mas também em uma função utilitária, de informar, formar opinião, explicar, argumentar, etc.

De acordo com os PCN (1998), ao se planejar atividades para ensinar a escrever é preciso considerar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para se propor sequências de atividades que diminuam a complexidade da tarefa, no que se refere tanto ao processo de escrita quanto ao de revisão do próprio texto. Inicialmente, podem ser propostas atividades que envolvam reproduções, paráfrases ou resumos, pois com o plano do conteúdo já definido pelo texto modelo, o aluno não terá dificuldades com o que escrever. A atividade oferece possibilidades de se tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão, o como dizer. Já as atividades de produção em que o aluno é o criador do próprio texto são mais complexas, porque o mesmo precisa articular ambos os planos: o do conteúdo e o da expressão. Para a análise desses textos, o olhar do professor precisa deslocar-se da

correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar (BRASIL, 1998, p.77).

Quanto aos textos narrativos, foco deste trabalho, o CBC (2008) estabelece, no tópico 8, a habilidade principal: reconhecer e usar, de forma produtiva e autônoma, estratégias de textualização do discurso narrativo, na compreensão e na produção de textos. No referido tópico, o CBC orienta, entre outros, o trabalho com os seguintes conteúdos:

Textualização do discurso narrativo (ficcional)

• Fases ou etapas:

- exposição ou ancoragem (ambientação da história, apresentação de personagens e do estado inicial da ação);
- complicação ou detonador (surgimento de conflito ou obstáculo a ser superado);
- clímax (ponto máximo de tensão do conflito);
- desenlace ou desfecho (resolução do conflito ou repouso da ação; pode conter a avaliação do narrador acerca dos fatos narrados e ainda, a moral da história).

(MINAS GERAIS, 2008, p. 40).

O documento estabelece algumas habilidades específicas relacionadas ao trabalho com o texto e sequências narrativas, entre as quais destacamos a seguinte habilidade, contemplada em nossa proposta de intervenção: reconhecer e usar as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa (habilidade 8.1).

CAPÍTULO 2 O LUGAR DA GAMIFICAÇÃO NA RELAÇÃO GAMES E EDUCAÇÃO: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, que foi desenvolvida no período de dezembro de 2014 a outubro de 2016 e teve como objetivo principal analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos narrativos por alunos do Ensino Fundamental.

2.1 O percurso metodológico

A pesquisa nos aproxima da compreensão da realidade que nos cerca, fornecendo subsídios para que a intervenção no real seja possível. A presente pesquisa foi desenvolvida apoiada nos fundamentos da *pesquisa-ação*, tendo como ponto de partida as inquietações advindas da experiência em sala de aula, visando ao aprimoramento da nossa prática pedagógica, através da investigação e da reflexão. Conduzimos o trabalho por essa perspectiva por compreender que “pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 485).

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2000, p. 14) como uma modalidade de pesquisa social, de base empírica, “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Em distintas áreas e com diferentes aplicações tem-se adotado a pesquisa-ação. Voltada para o contexto educacional, na concepção de Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação constitui-se “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Dessa maneira, a pesquisa que empreendemos buscou analisar de que maneira a gamificação pode contribuir com a melhoria da escrita de textos do tipo narrativo. Buscamos atuar, embasados teoricamente, com o intuito de superar ou, ao menos, minimizar as dificuldades diagnosticadas na turma escolhida, no que se refere às habilidades de produção textual e ao engajamento dos estudantes para tais atividades.

No trabalho com a pesquisa-ação, a reflexão constante sobre a ação é uma característica essencial, pois essa modalidade de pesquisa exige do pesquisador uma

abordagem em espiral, sempre mantendo a tríade ação/reflexão/ação. Para Lewin¹¹ (1946 *apud* FRANCO, 2005), a pesquisa-ação é um processo em espiral, que envolve três fases: a primeira de planejamento, que envolve reconhecimento da situação; a segunda, de tomada de decisão; e a terceira, de encontro de fatos sobre os resultados da ação. Esse ciclo em espiral, postulado pelo autor, está aberto a readequações e alterações de rumo no seu decorrer. De acordo com Franco (2005, p. 487), “há várias maneiras de se considerar a ‘espiral cíclica’, vista como retomada em processo das ações, análises, reflexões, numa dinâmica sempre evolutiva”. A terceira etapa do ciclo (o encontro de fatos sobre os resultados da ação) torna-se fato novo na próxima fase, de retomada do planejamento, e assim sucessivamente.

Além da reflexão permanente, outro aspecto da pesquisa-ação destacado por Franco (2005, p.497) é a flexibilidade metodológica, essencial nesse tipo de investigação, que implica em “um rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem”. Nesse sentido, a autora propõe uma pedagogia da pesquisa-ação, que não despreza o inesperado e a imprevisibilidade dos momentos carregados de potencialidades comuns na práxis, nos quais o pesquisador se depara com a necessidade de “agir na urgência e decidir na incerteza”. (FRANCO, 2005, p.497).

Para a realização de um estudo pautado na perspectiva da pesquisa-ação, conforme a concepção de Thiollent (2000), é imprescindível a participação efetiva das pessoas envolvidas com os problemas tratados. Para o autor, embora não haja unanimidade quanto à diferenciação entre pesquisa-ação e pesquisa participante, a posição dele é a de que toda pesquisa-ação é participativa. Nesse sentido, Franco (2005, p. 487) afirma que a pesquisa-ação deve se configurar “uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante”. Na presente pesquisa, atuamos de forma direta, como pesquisadora e também como professora da turma em estudo. Dessa forma, salientamos que esta também é uma pesquisa *participante*.

Quanto à sua natureza, esta pesquisa pode ser classificada como *aplicada*, pois objetivou produzir conhecimentos para aplicação prática, voltados para a reflexão e intervenção em um contexto específico de atuação. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa *explicativa*. Tomando como referência a concepção de Gil (2008), compreendemos que o foco das pesquisas explicativas deve estar na identificação de fatores que determinam

¹¹ LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34-36, 1946

ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos investigados. Através das técnicas de coletas de dados e do desenvolvimento do PEI, procuramos, neste trabalho, aprofundar o conhecimento sobre a aplicação da gamificação no contexto de ensino-aprendizagem, buscando apresentar reflexões sobre uma forma de utilizar a gamificação a favor do engajamento nas atividades de produção de textos.

Neste estudo, utilizamos como procedimentos técnicos o levantamento, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. O levantamento, que neste trabalho foi feito por meio do questionário, é um procedimento que implica em interrogar diretamente as pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Assim, “procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados”. (GIL, 2002, p.50).

A pesquisa bibliográfica consistiu em consulta a materiais já elaborados sobre o tema abordado, principalmente livros, artigos científicos e dissertações. A pesquisa documental, por sua vez, foi realizada nos documentos oficiais que norteiam o currículo do ensino de Língua Portuguesa, os PCN (1998) e o CBC (2008), no que diz respeito à produção de textos, especialmente os textos narrativos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram a observação participante, o questionário e o Projeto Educacional de Intervenção (PEI), através do qual coletamos dois *corpora* para a análise, sendo uma produção inicial (P1) e uma produção final (P2). Os dados coletados foram analisados priorizando uma abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008), os procedimentos de análise de dados na pesquisa-ação são principalmente de natureza qualitativa, para a qual não existem fórmulas predefinidas que conduzam o trabalho do pesquisador. Assim, numa pesquisa qualitativa, o elemento humano é fundamental, pois a análise dependerá muito da capacidade e estilo do pesquisador.

A orientação de Gil (2008), para a abordagem qualitativa é que a análise apresente as seguintes etapas: redução, apresentação e conclusão. A redução é a etapa de seleção, simplificação e transformação dos dados originais em sumários organizados. Para o autor, “nesta etapa é importante tomar decisões acerca da maneira como codificar as categorias, agrupá-las e organizá-las para que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis”. (GIL, 2008, p.175). A apresentação consiste em organizar os dados já selecionados para que a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento seja possível. A conclusão é uma etapa que requer uma revisão que considere o significado dos dados, suas regularidades e explicações, para que a análise possua validade.

Nesse contexto, “validade significa que as conclusões obtidas dos dados são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas”. (GIL, 2008, p.176).

Desenvolvemos este trabalho de pesquisa na Escola Estadual Delfino Magalhães, em Montes Claros, MG, em uma turma de 9º ano, Ensino Fundamental, composta por 32 (trinta e dois) alunos. No entanto, alguns estudantes não puderam participar do estudo pelos seguintes motivos: quatro alunos não apresentaram o *Termo de Consentimento*¹² assinado pelos pais e dois alunos foram muito infreqüentes, e, por não terem participado da totalidade das atividades, foram deixados fora da pesquisa. Assim, nosso universo de pesquisa constituiu-se de 26 (vinte e seis) alunos da turma 9ºA, com faixa etária entre quatorze e dezesseis anos, dentre os quais onze meninos e quinze meninas.

Dessa forma, ancorados nos pressupostos da pesquisa-ação, realizamos o nosso estudo obedecendo ao seguinte percurso metodológico:

1. Problematização da prática pedagógica; elaboração, aplicação e tabulação do questionário; elaboração do projeto de pesquisa;
2. Realização de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental;
3. Elaboração e execução do Projeto Educacional de Intervenção;
4. Coleta de dados: observação participante e produções de textos - produção inicial e produção final.
5. Análise dos resultados.

2.1.1 Fase de problematização

Na concepção de Tripp (2005, p. 448), “a pesquisa-ação sempre começa a partir de algum tipo de problema e muitas vezes se aplica o termo ‘problema-tizar’”. A ideia desta pesquisa surgiu a partir da busca por estratégias de engajamento dos alunos nas atividades de escrita, uma vez que grande parte dos estudantes tem demonstrado desinteresse por tais atividades.

A nossa proposta inicial consistia no uso pedagógico do aplicativo *WhastApp*, tendo em vista a grande popularidade e os recursos que tal aplicativo oferece. Assim, com o intuito de avaliar a viabilidade de utilização do referido aplicativo, lançamos mão da primeira técnica de coleta de dados: o questionário. Esse questionário (Apêndice A) foi elaborado com seis

¹² O termo de consentimento é o documento através do qual os pais/responsáveis declaram que concordam com a pesquisa e autorizam a participação do seu/sua filho (a) no estudo. É um documento exigido pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros.

questões fechadas, cujas respostas permitiram levantar características do grupo pesquisado, no que se refere ao perfil dos alunos e ao uso das tecnologias digitais por eles.

Diante da constatação do grande interesse dos alunos por jogos, evidenciado nas respostas do questionário, descartamos a ideia inicial. No entanto, optamos por manter os demais dados coletados através do questionário, uma vez que se constituem informações relevantes para este trabalho. Tais informações possibilitaram o redimensionamento da pesquisa, que passou a focalizar o interesse dos alunos por games como potencial a ser explorado. Assim, optamos por analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de produção textual. Lançamos mão da gamificação por ser uma estratégia capaz de motivar as pessoas em suas atividades rotineiras.

Elegemos a produção de textos do tipo narrativo como alvo do nosso trabalho, ao constatar que, apesar de ser um tipo textual muito comum na escola, ainda persistem muitas dificuldades em sua escrita. Em nossa experiência, como professora de Língua Portuguesa do 9º ano, observamos que os alunos apresentavam dificuldades para escrever textos com sequência narrativa, elementos de conflito, caracterização de personagens, clímax da história e, principalmente, desfechos coerentes com o processo narrativo desenvolvido. Em algumas atividades, os alunos até apresentavam boas ideias para construir uma narrativa, mas não conseguiam organizar os elementos e as fases característicos desse tipo de texto, resultando numa produção aquém daquela que poderiam apresentar.

Diante disso, este trabalho se empenhou em responder, através das ações realizadas, a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a gamificação, associada ao uso de tecnologias digitais, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos do tipo narrativo dos estudantes do 9º ano da Escola Estadual Delfino Magalhães? Defendemos a hipótese de que a gamificação, aplicada ao contexto educacional, pode motivar a participação dos estudantes nas atividades de produção textual e contribuir com o desenvolvimento de habilidades de escrita de textos narrativos. Nesta proposta, a gamificação se concretizou através da nossa ação de transformar os conteúdos que envolvem a estrutura narrativa em jogos digitais e, principalmente, pela forma como o trabalho foi organizado e conduzido.

2.1.2 A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental

Neste estudo, procuramos analisar as contribuições da utilização da gamificação no engajamento dos alunos e no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos narrativos.

Assim, a pesquisa bibliográfica para a construção do aporte teórico se apoiou, principalmente, nas seguintes concepções: sobre o uso de novas tecnologias digitais, conforme Serafim e Souza (2011) e Coscarelli (2014); de letramento digital, conforme Xavier (2005) e Ribeiro (2008); de multiletramentos, de acordo com Rojo (2012), e de multimodalidade, segundo Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014). Sobre games e gamificação, adotamos os estudos de Mattar (2010), Xavier (2013), Alves (2008), Schlemmer (2014), Viana *et al* (2013), Fardo (2013) e Alves, Minho e Diniz (2014). Quanto às noções de texto e produção textual, este trabalho está de acordo com Marcuschi (2008); sobre sequência narrativa, de acordo com Bronckart (2012) e Gancho (2006).

Quanto à pesquisa documental, foi imprescindível a análise dos documentos oficiais que orientam o currículo de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a partir dos pressupostos dos PCN (1998), observamos as orientações sobre o trabalho com a linguagem, no que se refere ao ensino de produção de texto. O CBC de Língua Portuguesa (2008), proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, também foi observado, no que diz respeito às habilidades de produção de textos narrativos.

Ressaltamos que a análise desses documentos possibilitou uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica, nos permitindo repensar algumas abordagens rotineiras no processo ensino-aprendizagem da produção textual, tornando-o mais produtivo e interessante para os nossos discentes.

2.1.3 Elaboração e execução do Projeto Educacional de Intervenção

De acordo com Gil (2002), a pesquisa-ação difere de outros tipos de pesquisa, entre outros aspectos, pela flexibilidade e por permitir a ação dos pesquisadores em diversos momentos da pesquisa. Para o autor, a concretização dessa modalidade de pesquisa ocorre com o planejamento de uma ação que vise ao enfrentamento do problema investigado. Assim, uma pesquisa-ação deve conter, como uma de suas etapas, a elaboração de um plano ou projeto que contemple, entre outros, os seguintes aspectos: objetivos a serem atingidos, sujeitos envolvidos, medidas que contribuam para a melhoria da situação, procedimentos que assegurem a participação dos envolvidos e a forma de avaliação.

Dessa forma, com base na tríade ação/reflexão/ação e apoiados pelos pressupostos teóricos que fundamentam o nosso trabalho, elaboramos um Projeto Educacional de Intervenção – PEI (Apêndice B), que teve como objetivo promover, através da gamificação, o desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos. As atividades da proposta

de intervenção foram planejadas incluindo o uso de tecnologias digitais, como telefone celular, computadores e projetores de multimídia, com o intuito de atrair o interesse e promover o envolvimento dos estudantes em tais atividades.

As atividades previstas na proposta de intervenção foram fundamentadas nas “Metáforas para o aprendizado no século XXI”, defendidas por Thornburg (1996). Essa teoria defende que os ambientes cognitivos e afetivos são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. O autor apresenta um paralelo entre as formas de transmissão/aquisição do conhecimento dos antigos povos e da sociedade contemporânea, ao propor as metáforas da fogueira, do poço d’água, da caverna e da vida. A partir dessas metáforas, organizamos as atividades em quatro módulos, denominados *conhecendo*, *dialogando*, *refletindo* e *praticando*.

De acordo com Thornburg (1996), tudo se inicia com a reunião em torno da fogueira, momento de transmissão do conhecimento e da sabedoria dos mais antigos aos mais jovens, através do ato de contar histórias. Definimos como o módulo *conhecendo* esse momento de exposição do mestre para os aprendizes, não como transmissor apenas, e sim como mediador da construção do conhecimento. A metáfora do poço d’água faz referência ao momento de busca coletiva por esse precioso recurso natural e as relações sociais estabelecidas no percurso, com as conversas rotineiras e a difusão de informações. Em nossa proposta, definimos como *dialogando* o momento em que os aprendizes tiveram oportunidade de dialogar, discutir e trocar conhecimentos entre si e também com o mestre, numa perspectiva sociointerativa de ensino-aprendizagem.

Através da metáfora da caverna, o autor nos remete a momentos de introspecção, com o recolhimento na caverna, para a reflexão. A essa metáfora relacionamos o módulo *refletindo*, cujas atividades proporcionaram ao aprendiz um trabalho individualizado, para a reflexão sobre tudo o que foi ensinado e discutido. A última metáfora é a da vida, que se refere à participação ativa e ao desenvolvimento prático de conhecimentos adquiridos. Definimos como o módulo *praticando* a etapa final, em que o aprendiz teve a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e experimentá-los na prática.

Essa forma de organização das atividades, junto com os pressupostos da gamificação, proporcionou maior participação dos estudantes. O aluno pôde vivenciar cada etapa, e, passo a passo, desenvolver sua criatividade e imaginação, favorecendo a produção de textos. O conhecimento, a partir dessas metáforas, é construído na relação aluno-professor e também, mais significativamente, na interação aluno-aluno.

O PEI teve suas ações realizadas no período de maio a agosto de 2016.

2.1.4 Os instrumentos para coleta de dados

Nesta pesquisa, adotamos três técnicas de coleta de dados: o questionário, a observação participante e a realização do PEI. O questionário, conforme já mencionado, contribuiu para o levantamento de dados que delinearam o perfil dos estudantes pesquisados. Também utilizamos a observação participante, que é definida por Gil (2008, p. 103) como “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. É uma técnica que exige a participação real e ativa, em que o pesquisador precisa se colocar como membro do grupo pesquisado. A observação participante, nesta pesquisa, permeou todo o processo de coleta de dados, pois, como professora da turma em estudo, atuamos diretamente com os estudantes, desde o diagnóstico das dificuldades, por meio da produção textual, até a intervenção.

Utilizamos, ainda, o PEI como meio de obtenção de dados neste estudo. A nossa proposta consistiu em avaliar as potencialidades da gamificação na melhoria da produção de textos narrativos. Dessa forma, foram planejadas e aplicadas várias atividades, dentre as quais selecionamos dois *corpora* para análise: uma produção inicial e uma produção final.

2.1.5 A análise dos dados

Por se tratar de um trabalho pautado na perspectiva da pesquisa-ação, priorizamos aqui uma abordagem qualitativa para a análise dos dados. Ainda que alguns dados tenham sido transformados em números e gráficos, para facilitar a visualização, o enfoque foi dado à análise e interpretação do que esses dados significam de fato, considerando o contexto em que se insere a pesquisa e todo o processo de ensino-aprendizagem envolvido.

Os primeiros resultados analisados foram os dados obtidos por meio do questionário, que objetivou traçar o perfil dos estudantes quanto ao uso de tecnologias digitais. A partir dessa análise, elaboramos e executamos a proposta de intervenção, já descrita no item 2.1.3 desta dissertação. O PEI nos forneceu dois *corpora*: uma produção inicial e uma produção final. Assim, à luz dos fundamentos teóricos que sustentam essa pesquisa e por meio da observação participante, avaliamos os dados, que demonstraram as contribuições possíveis oferecidas pelo uso da gamificação no contexto educacional, especificamente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos.

CAPÍTULO 3 A GAMIFICAÇÃO COMO ALIADA NO PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS

Neste capítulo, realizaremos a análise e discussão dos dados coletados ao longo do trabalho, fundamentados nos pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo. Analisaremos os resultados obtidos com a aplicação de questionário, bem como as produções de texto feitas pelos estudantes (produção inicial e produção final) no decorrer do Projeto Educacional de Intervenção, com o objetivo de apresentar o perfil da turma pesquisada e o nível de desempenho dos alunos, inicialmente e ao final da intervenção realizada. A partir da interpretação e confronto dos resultados, será possível analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos narrativos.

3.1 Perfil dos estudantes

Traçamos o perfil dos alunos através de informações coletadas por meio do questionário (Apêndice A), aplicado no mês de fevereiro de 2016. Na turma 9º A, foram pesquisados 26 (vinte e seis) alunos, sendo onze do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades entre 12 e 16 anos (65% entre 12 e 14 anos, 35% entre 14 e 16 anos).

Nessa turma, 22 alunos (84%) afirmaram possuir aparelho celular, sendo que 20 alunos (76%) responderam que acessam a internet por meio do celular. Na questão sobre a finalidade do uso do referido aparelho, permitimos que os alunos marcassem mais de uma resposta entre as opções. Dessa maneira, constatamos que 69 % dos estudantes possuem o hábito de jogar por meio do celular. Esse dado evidenciou o interesse dessa turma por games, fato que favorece o desenvolvimento do trabalho com a gamificação, que consiste em acrescentar elementos e mecânicas de jogos a atividades cotidianas. Nesse sentido, trabalhamos os elementos que compõem um texto narrativo a partir de um jogo digital, que pode ser jogado também através do celular. Apresentamos, a seguir, os dados referentes ao uso do celular, organizados na forma de gráfico.

Você utiliza o celular, principalmente, para:

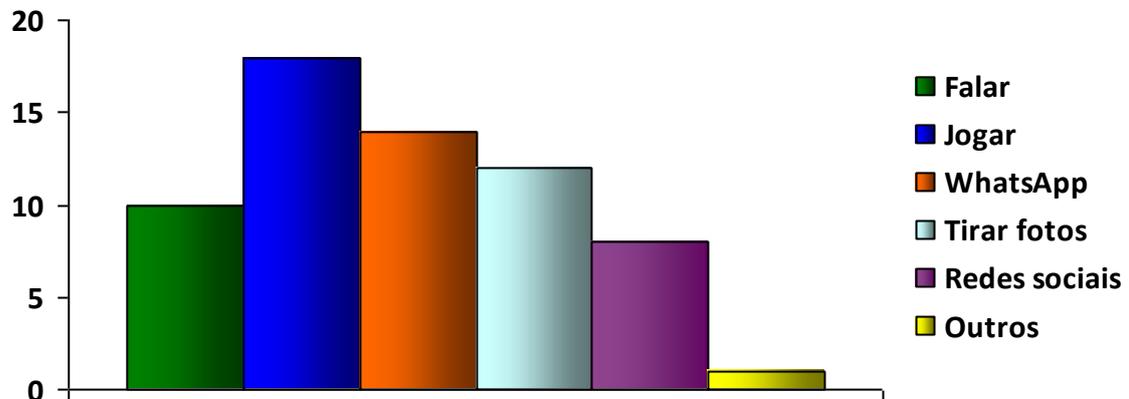


Figura 02: Perfil da turma – Finalidade de uso do aparelho celular
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Quanto ao local onde mais acessam a internet, a maioria (73 %) afirmou ter acesso em casa, enquanto outros (19%) só acessam em casa de amigos/parentes. Apenas dois alunos (8%) responderam que não possuem acesso à internet, conforme mostra o gráfico abaixo:

Local onde mais acessa a internet



Figura 03: Perfil da turma – Local de acesso à internet
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Quando questionados sobre o tempo semanal em que navegam na internet, as respostas variaram muito, mas constatamos que trinta por cento dos alunos passam mais de dez horas, por semana, conectados à internet.

Normalmente, por quantas horas semanais você navega na internet?

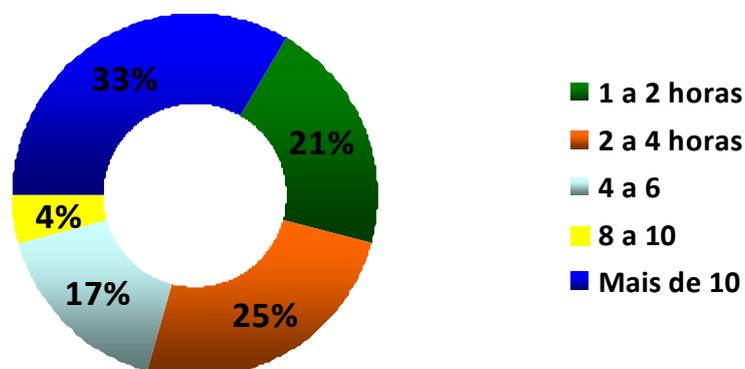


Figura 04: Perfil da turma – Tempo de acesso à internet por semana
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

A partir de todos esses dados levantados, foi possível determinar quais recursos poderiam ser utilizados na pesquisa. Os aparelhos celulares dos alunos foram utilizados em algumas atividades; e o fato de muitos terem acesso à internet facilitou o desenvolvimento das aulas, possibilitando que algumas atividades fossem revisadas e corrigidas em casa. Contudo, o laboratório de informática da escola foi utilizado para todas as atividades que envolviam o uso de computadores e internet.

3.2 Projeto Educacional de Intervenção

Nesta seção, analisaremos o desenvolvimento das ações interventivas e os seus resultados, os desafios encontrados e, principalmente, as contribuições de cada módulo no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos narrativos. Conforme já explicitado, este projeto foi elaborado com o intuito de minimizar os problemas detectados na turma 9ªA e melhorar o ensino-aprendizagem da produção textual. É importante ressaltar que, na perspectiva da pesquisa-ação, conduzimos esta pesquisa sempre apoiados na concepção ação-reflexão-ação, e, assim sendo, foi necessário realizar algumas adaptações em relação ao planejamento inicial, de acordo com a necessidade observada no decorrer da intervenção.

A proposta de intervenção aqui apresentada, como já mencionado, foi elaborada com base na teoria proposta por Thornburg (1996), denominada “Metáforas para o aprendizado no

século XXI”, que postula que, na sociedade atual, o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais proveitoso quando envolvido por ambiente cognitivo e também afetivo, delineado conforme as metáforas: *reunião em torno da fogueira*, *visita ao poço*, *recolhimento na caverna* e *participação na vida*. Dessa maneira, organizamos nossa proposta em quatro momentos, cada um deles relacionado a uma das metáforas, aos quais denominamos de: *conhecendo*, *dialogando*, *refletindo* e *praticando*.

Nesse projeto, a avaliação esteve ligada ao cumprimento de tarefas e desafios. Foram planejadas e executadas nove tarefas e três desafios. A cada tarefa ou desafio cumprido, o estudante acumulou pontos. No fim das atividades, os estudantes foram recompensados (com notas), conforme os pontos acumulados ao longo da intervenção. Nas atividades que envolveram competição, desenvolvidas em grupo, as equipes que produziram os melhores textos foram consideradas vencedoras. A seguir, discorreremos detalhadamente sobre cada etapa.

3.2.1 Módulo 1: *Conhecendo*

Nessa etapa inicial do trabalho de intervenção, baseada na metáfora da *reunião em torno da fogueira*, traçamos como objetivo central promover ações através das quais os estudantes pudessem conhecer e discutir os elementos característicos e as fases de um texto ou sequência narrativa, conforme propõe o CBC (2008). No papel de mestre e pesquisador, procuramos, nesta proposta, nos posicionar não como o detentor que transmite informações, mas, estimulando sempre a participação ativa dos alunos, atuamos como mediadores da construção do conhecimento.

A atividade introdutória foi planejada para despertar a atenção dos alunos e motivá-los para a proposta que seria anunciada em seguida. Assim, escolhemos o texto “Menino Precoce”, de Stanislaw Ponte Preta (1975), e a partir dele, produzimos uma apresentação utilizando a ferramenta Prezi¹³. A leitura do referido texto foi feita utilizando a técnica da pausa protocolada, que consiste numa leitura interrompida em pontos estratégicos, com o intuito de levantar hipóteses e realizar inferências, com a participação dos alunos, sobre a história que está sendo contada. Nessa atividade, em que trabalhamos apenas a oralidade, aproveitamos o momento das pausas na leitura, para, entre outras questões, levantar hipóteses

¹³ O Prezi é uma ferramenta *on line* que permite a criação de apresentações animadas. A ferramenta oferece recursos práticos e dinâmicos, possibilitando criar trabalhos visualmente mais atrativos que outros aplicativos mais tradicionais. Disponível em <<https://prezi.com/>> Acesso em 20/10/2016

sobre os elementos da narrativa. Os alunos consideraram a atividade muito interessante, e, motivados, receberam com entusiasmo a apresentação da nossa proposta de trabalho.

Tomando como base os pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo deste trabalho, buscamos uma maneira de promover o contato e a reflexão sobre o texto narrativo utilizando a gamificação. Com o auxílio de um técnico em informática, criamos um ambiente imersivo de aprendizagem a partir do conteúdo elementos da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador). Dessa maneira, produzimos o jogo denominado “Uma aventura em outro mundo”, em html 5, para ser jogado através da plataforma web.

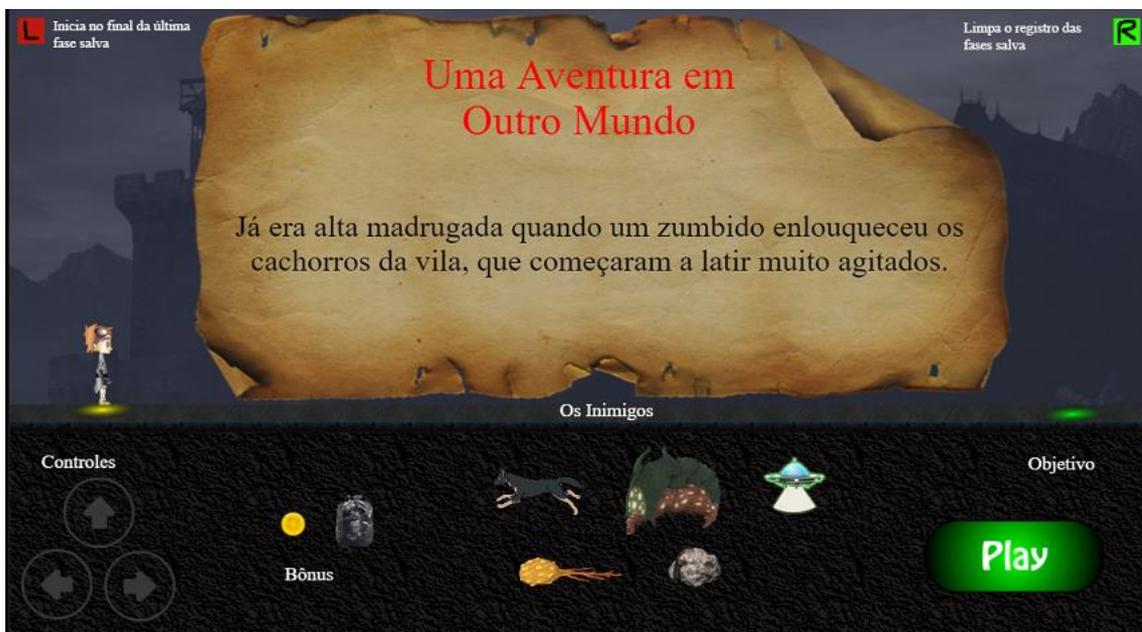


Figura 05: Tela inicial do jogo “Uma aventura em outro mundo”

Fonte: www.fpsouza.com.br/projetos/rosangela/. Acesso em 22/09/2016

Esse jogo digital educativo contém uma narrativa que conduz o jogador-aluno na busca por pergaminhos, os quais guardam explicações sobre cada um dos elementos citados, como condição para avançar nas fases. O jogo oferece vários desafios e obstáculos e, por fim, na última fase, o jogador-aluno deve contar a história vivida pelo protagonista dentro do jogo, produzindo um texto narrativo, que é enviado diretamente para o e-mail da professora. Foi através dessa produção, feita no ambiente do jogo, que coletamos o primeiro *corpus* dessa pesquisa, a produção inicial (P1), que será analisada adiante nesse trabalho. Para o desenvolvimento dessa atividade, que envolvia o uso de computador/internet, conduzimos os alunos ao laboratório de informática da escola. Aos alunos que tinham acesso à internet pelo



celular foi permitido que usassem o aparelho para acessar o jogo. Assim, a gamificação possibilitou que uma atividade “obrigatória” da disciplina (a escrita de um texto) fosse realizada de uma maneira divertida e prazerosa. Na concepção de Mattar (2010, p. 11), “o aprendizado necessita de motivação para um envolvimento intenso, o que é atingido pelos games, principalmente aqueles que pressupõem uma longa curva de aprendizado”.

As atividades que envolvem o uso das novas tecnologias, geralmente, despertam muito o interesse dos alunos, e com esse jogo não foi diferente. Essa atividade alcançou muito sucesso entre os estudantes, que ficaram deslumbrados com a possibilidade de uma aula ser feita por meio de um *game*. Muitos são os benefícios das abordagens gamificadas. De acordo com Xavier (2013, p. 8), “a ‘*gamification*’, como também é conhecida a aprendizagem com jogos educacionais, desperta a competitividade de modo divertido e amigável, exigindo do jogador um grande esforço para obter performances eficazes”. O autor ainda cita algumas habilidades desenvolvidas por meio de atividades gamificadas, ao afirmar que “a necessidade da tomada de decisões rápidas e contextualizadas leva o sujeito a observar e a experimentar alternativas que, ao longo do jogar, aprimoram sua percepção e desenvolvem seu senso de responsabilidade e outras habilidades cognitivas”. (XAVIER, 2013, p.8).

Nesse módulo, combinamos com os alunos a criação de um grupo na rede social *Facebook*, para facilitar o acesso aos recursos que seriam utilizados no PEI e também favorecer a comunicação no contexto fora da sala de aula. Dessa forma, criamos o grupo denominado *Gamificação 9ºA*, ilustrado na figura abaixo.



Figura 06: Grupo *Gamificação 9º A*
Fonte: *Facebook* (2016)

Apesar de contar com a participação apenas de 16 membros, o grupo funcionou bem, pois colocou à disposição dos alunos os links que direcionavam para os jogos, os quais eles podiam acessar em casa ou pelo celular.

Para a execução das tarefas 02 e 03, utilizamos uma abordagem mais tradicional, com a leitura dos textos, resolução das questões e discussão oral. Estudamos os textos “Um dia em sala de aula”, de Sabino (2003) e “Os namorados da filha”, de Sclyar (2006) e, a partir deles, analisamos a organização da narrativa, buscando compreender suas fases e elementos constitutivos.

Ainda nesse módulo, apresentamos como desafio uma atividade gamificada, produzida a partir do texto “Versões”, de Veríssimo (1982). Utilizando o *Impress*, software destinado a produzir apresentações no sistema operacional Linux, criamos a atividade denominada “Jogo Detetive Expert”, ilustrada na figura abaixo.

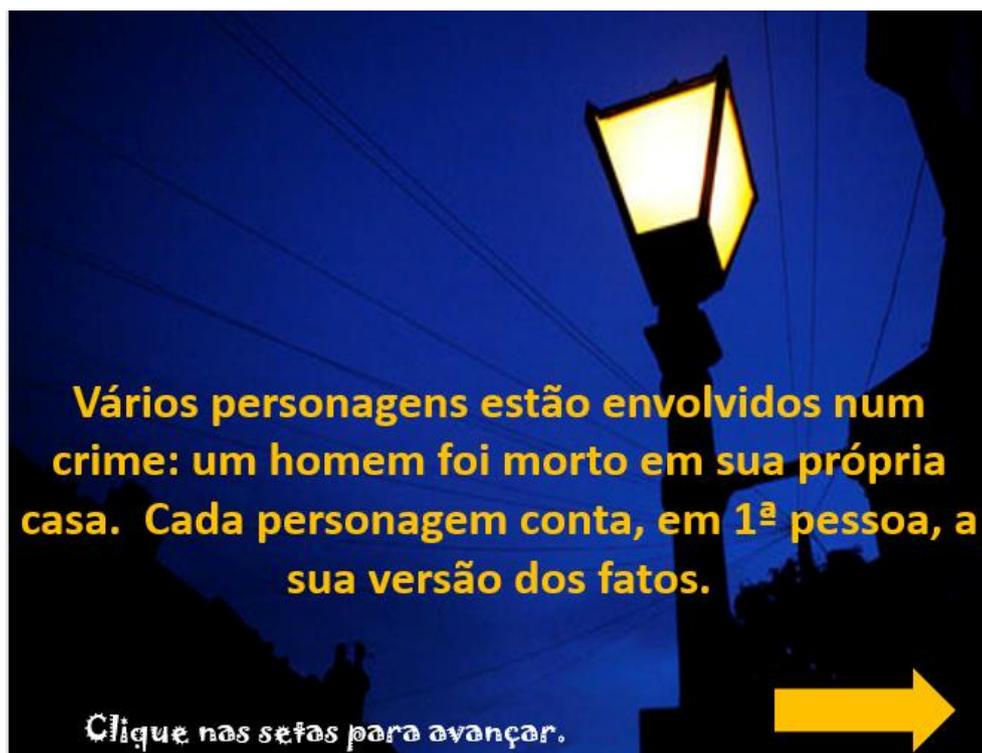


Figura 07: Tela inicial da atividade gamificada “Jogo Detetive Expert”
Fonte: Elaboração própria.¹⁴

Nesta atividade, os alunos leram seis versões de um mesmo fato, sendo que cada versão representa um nível no jogo (seis níveis, portanto). Em cada nível, o jogador

¹⁴ Este arquivo pode ser baixado através do link:
<https://www.dropbox.com/s/atgojj0wq1laplf/Game%20Detetive%20Expert.rar?dl=0>

identificou o narrador daquela versão entre as possibilidades e pistas oferecidas pelo jogo. Esta atividade foi desenvolvida no laboratório de informática e se mostrou muito instigante para os alunos, que reagiram com entusiasmo e interesse evidentes.

3.2.2 Módulo 2: *Dialogando*

Com base na metáfora *visita ao poço d'água*, esse módulo buscou promover o diálogo e a interação entre os estudantes. Foram desenvolvidas três atividades, nas quais procuramos inserir elementos de jogos, como o trabalho colaborativo, a competição e o lançamento de desafios.

A primeira atividade, a qual denominamos “Raio X da narrativa”, teve como objetivo proporcionar a percepção de que a sequência narrativa pode estar presente nos mais variados gêneros textuais. Essa proposta de intervenção não focalizou o ensino de gêneros em específico, portanto, lançamos mão dos gêneros que já haviam sido estudados pela turma, mostrando de que maneira a narrativa estava presente na estrutura daqueles gêneros.

Dessa forma, os alunos, em grupos, analisaram textos dos seguintes gêneros: poema, história em quadrinhos, fábula, conto, letra de música, notícia e piada. Em seguida, um membro da equipe respondia a uma pergunta, que apontava para um elemento da narrativa (O que aconteceu? Com quem? Onde? Quando? Quem está contando? Qual o gênero textual está sendo utilizado?). A cada pergunta, as respostas eram colocadas num mesmo cartaz, colado no quadro negro, com o esquema geral de todos os textos. Para responderem a próxima pergunta, os textos eram trocados entre as equipes até que todas tivessem lido e analisado um elemento de cada narrativa. Por fim, discutimos sobre as respostas dadas pelas equipes, avaliando os erros e acertos.

A segunda atividade envolveu competição entre as equipes, que foram avaliadas de acordo com o texto produzido colaborativamente. Cada membro do grupo recebeu um texto com a exposição (situação inicial) de uma narrativa. Os textos eram diversificados e o aluno devia escrever uma parte da história, inserindo um conflito. Os textos eram trocados, seguindo uma ordem, até que tivessem sido acrescentados a complicação, o clímax e o desfecho. Todos os textos tiveram a contribuição de todos os participantes do grupo, retornando finalmente ao primeiro escritor, para os ajustes e adequações necessárias.

Ressaltamos que essa estratégia para a produção textual não é inovadora, já que é muito utilizada pelos professores. No entanto, sempre desperta o interesse dos alunos, pois eles se mostram surpresos com os rumos que a narrativa toma, ao receber a contribuição dos

colegas. Nessa atividade, lançando mão de um dos elementos da gamificação, oferecemos uma premiação ao grupo que produziu o melhor texto. Avaliamos todos os textos e consideramos vencedora a equipe que melhor desenvolveu a estrutura narrativa. O momento de leitura do texto vencedor da atividade (sem revelarmos, inicialmente, o nome da equipe) foi muito aguardado e recebeu toda a atenção e respeito da turma. Consideramos muito produtiva a forma com que a atividade foi conduzida, pois foram escritos textos muito bons, cuja produção despertou o interesse dos alunos.

Para a terceira atividade, colocada como o desafio do módulo, selecionamos e fragmentamos três narrativas curtas. Os fragmentos foram convertidos em *QR Codes*, e, depois de impressos, foram afixados em diversos lugares da escola. Cada equipe de alunos se empenhou na busca pelos códigos espalhados e, utilizando o celular, puderam fazer a leitura de cada fragmento. Posteriormente, os fragmentos foram organizados de maneira a recompor as três narrativas, obedecendo à sequência adequada de cada uma. Por ser uma atividade competitiva, a equipe que primeiro entregou as narrativas organizadas foi considerada vencedora.

3.2.3 Módulo 3: *Refletindo*

Nesse módulo, que faz referência à metáfora do *recolhimento na caverna*, priorizamos atividades que conduziram os alunos à reflexão sobre os conteúdos abordados. Para isso, retomamos a narrativa presente no jogo “Uma aventura em outro mundo”, trabalhado no primeiro módulo. A partir de uma apresentação produzida no Prezi, mostramos o percurso do jogo, analisando o enredo, os personagens, o narrador, o tempo e o espaço. Após a discussão sobre tais elementos, devolvemos, com as sugestões e apontamentos necessários, os textos que foram produzidos no ambiente do jogo, os quais, conforme solicitado, deveriam conter a respectiva narrativa. A partir da reflexão e discussão realizadas em sala, solicitamos que cada dupla reescrevesse seu texto e apresentasse uma nova versão dele. Foi uma atividade produtiva, pois a reflexão possibilitou que os alunos compreendessem em quais aspectos suas narrativas apresentavam falhas. Observamos que houve boa disposição em ler o próprio texto (algo não muito comum entre os estudantes) e em relação ao primeiro texto produzido, percebemos avanços consideráveis.

A atividade seguinte também promoveu a reflexão, pois solicitamos que, individualmente, os estudantes pensassem sobre os jogos que costumam jogar e analisassem de que maneira a narrativa está presente neles. O registro da atividade foi feito no caderno e

apresentado oralmente para a turma. A discussão promovida com essa atividade foi muito proveitosa e interessante, uma vez que os estudantes se empolgaram em contar as histórias que eles conhecem dos jogos, descobrindo aspectos que, até então, não haviam percebido.

Nesse módulo, aprofundamos também os estudos sobre os tipos de narradores. Apresentamos um quadro com as características do narrador-personagem (primeira pessoa), do narrador-observador (terceira pessoa) e suas variações. Procedemos, em seguida, a discussão sobre esse conteúdo e realizamos uma atividade a partir do texto “Debaixo da ponte”, de Drummond (1967).

3.2.4 Módulo 4: *Praticando*

Esta etapa foi de aplicação prática dos conhecimentos construídos ao longo de todo o processo, em conformidade com a metáfora *participar da vida*. Como já exposto, nosso propósito consistiu em melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de produção de textos narrativos. Assim, após a aplicação dos três primeiros módulos, planejamos a escrita de um texto narrativo, o qual integra nosso *corpus* como a produção final.

Seguindo a proposta da gamificação, com o intuito de motivar os alunos para a produção, lançamos o desafio da escrita de um texto para ser transformado em uma narrativa interativa/gamificada. Para a realização desse desafio, recorreremos aos recursos oferecidos pela Plataforma Faz Game¹⁵. Esta plataforma é um software *on line* que pode ser utilizado gratuitamente, por instituições de ensino e usuários independentes, para a criação de games educativos. A ferramenta, que é apresentada no *site* como “um game para criar games educacionais”, permite a criação de jogos cujo formato consiste numa narrativa composta por questões de múltipla escolha, que devem ser respondidas pelos jogadores. Configura-se, basicamente, na criação de jogos de perguntas e respostas.

Assim, a primeira atividade do módulo 4 foi uma aula prática, no laboratório de informática, na qual os alunos acessaram o site da referida plataforma para a experimentação de jogos já prontos e disponibilizados para o público. Nessa aula, os alunos puderam conhecer os elementos disponíveis para a construção de games e ter noções iniciais de como operar adequadamente com os recursos disponibilizados pelo programa.

A partir disso, iniciamos a oficina de produção textual, na sala de aula, que consistiu na disponibilização de cópias ilustradas dos cenários, personagens, objetos de cenários e

¹⁵ Disponível em <<https://www.fazgame.com.br>>, acesso em 20/09/2016

outros elementos oferecidos pela Plataforma Faz Game. Diante das possibilidades apresentadas, orientamos os estudantes a produzirem um texto narrativo. Esse texto deveria conter os elementos constitutivos e as fases (situação inicial, complicação, clímax e desfecho) comuns a uma narrativa e que foram estudados nas etapas anteriores. Foram utilizadas 4 horas/aula para a realização dessa oficina, em que os alunos, em duplas, puderam discutir entre si o assunto que seria tratado na narrativa e decidir a melhor maneira de inserir a participação do jogador, ou seja, o interlocutor que, posteriormente, iria interagir com o seu texto.

Essas atividades de produção textual foram realizadas com muito entusiasmo. Pudemos observar, como pesquisadores, como a estratégia da gamificação, de fato, favorece o estabelecimento de um ambiente de interatividade e cooperação. Durante a oficina, os alunos contaram com o auxílio do mestre, que atuou colaborativamente, dando sugestões, corrigindo e orientando a implementação das adequações necessárias. Assim, após leituras e reescrita dos textos, os alunos entregaram a versão que eles consideraram adequada para a avaliação final do professor. Foram produzidas treze narrativas pelos vinte e seis alunos participantes da pesquisa, as quais analisaremos na seção 3.3 deste trabalho.

As aulas seguintes aconteceram no laboratório de informática, uma vez que passamos a trabalhar na construção das narrativas gamificadas, utilizando a Plataforma Faz Game. Com o texto produzido em mãos, os alunos acessaram o *site*, e retextualizaram, em forma de uma narrativa ilustrada e interativa, os seguintes games, todos disponibilizados para o público no site da plataforma já mencionada:

1. “Um dia com os animais”: uma narrativa que aborda a fuga de animais de um zoológico e inclui a participação do interlocutor que responde questões sobre animais.



Figura 08: Tela inicial do jogo “Um dia com os animais”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/882 Acesso em 25/10/2016

2. **“A chave para o sucesso”**: essa narrativa trata da aventura vivida pelo protagonista ao adentrar uma cabana desconhecida. O jogador participa respondendo a apenas uma pergunta sobre como conseguir um futuro de sucesso.



Figura 09: Tela inicial do jogo “A chave para o sucesso”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/845 Acesso em 25/10/2016

3. **“Aventura em um jogo de futebol”**: a história se inicia com o encontro de um grupo de amigos numa praia, que segue para um estádio, onde eles participam de uma promoção para ganhar ingressos para um jogo de futebol. O jogador interage resolvendo alguns problemas de matemática.



Figura 10: Tela inicial do jogo “Aventura em um jogo de futebol”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/856 Acesso em 25/10/2016

4. **“O homem da mala”**: o enredo trata de extraterrestres que invadiram a terra e trazem consigo uma mala muito estranha. Os escritores dessa narrativa não conseguiram inserir uma forma de interação por parte do interlocutor virtual, de forma que se constitui apenas numa narrativa ilustrada, mas não um game.



Figura 11: Tela inicial da narrativa “O homem da mala”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/868 Acesso em 25/10/2016

5. **“Violência contra a mulher”**: essa narrativa também não inclui a interação do interlocutor. Trata de uma história de violência contra uma menina e a tentativa do pai dela de fazer justiça com as próprias mãos.



Figura 12: Tela inicial da narrativa “Violência contra a mulher”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/865 Acesso em 25/10/2016

6. **“O parque Diamond”**: nesse game, o jogador resolve problemas de matemática, numa narrativa que conta o passeio de três amigos num parque de diversões.



Figura 13: Tela inicial do jogo “O parque Diamond”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/867 Acesso em 25/10/2016

7. **“A grande aventura”**: narra a aventura vivida por Alice, a protagonista, que descobriu um portal em seu quarto e foi transportada para as pirâmides do Egito. O jogador precisa ter conhecimentos sobre a história do Brasil para se dar bem no game.



Figura 14: Tela inicial do jogo “A grande aventura”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/881 Acesso em 25/10/2016

8. **“As aparências enganam”**: nesse game o jogador pode aprender a se defender de situações de risco de assalto. A história narra os perigos a que duas garotas estiveram expostas ao sair com rapazes desconhecidos.



Figura 15: Tela inicial do jogo “As aparências enganam”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/869 Acesso em 25/10/2016

9. **“Estudo ao ar livre”**: narra a viagem de excursão de uma turma de alunos que foi conhecer a África. O jogador interage respondendo questões do conteúdo escolar de Geografia, sobre características da região visitada na história.



Figura 16: Tela inicial do jogo “Estudo ao ar livre”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/879 Acesso em 25/10/2016

10. **“A noite esperada”**: nesse game, o jogador deve responder a questões que avaliam a compreensão da própria narrativa desenvolvida no jogo. Trata de um show no estádio da cidade, em que apareceram seres muito estranhos e espalharam o terror em todos.



Figura 17: Tela inicial do jogo “A noite esperada”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/880 Acesso em 25/10/2016

11. **“Um amor no espaço”**: narra uma história romântica entre um extraterrestre e uma terráquea, que vencem as diferenças e ficam juntos. Essa narrativa também é uma das que não possibilitam a interação do interlocutor.

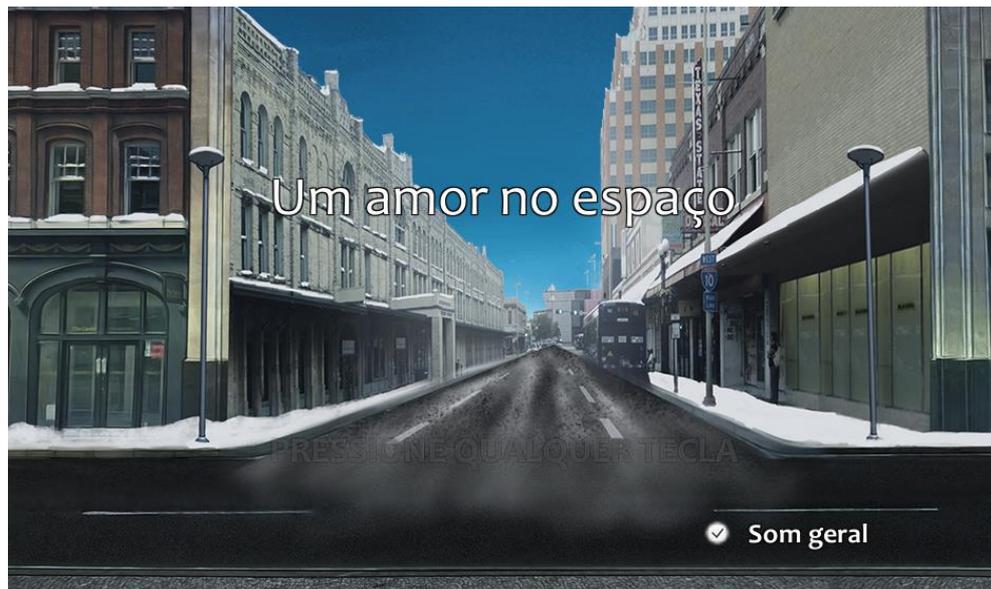


Figura 18: Tela inicial da narrativa “Um amor no espaço”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/863 Acesso em 25/10/2016

12. **“Violência no estádio”**: a narrativa alerta para o perigo de acompanhar pessoas estranhas, ao contar a história de uma jovem que enfrenta dificuldades por cometer esse deslize. A interação com o jogador é mínima, apenas por meio de uma questão.



Figura 19: Tela inicial do jogo “Violência no estádio”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/878 Acesso em 25/10/2016

13. **“Carrinho de pipoca misterioso”**: é uma narrativa curta, mas que oferece questões de matemática para o jogador responder. A história mostra um jovem em apuros após ser abordado por dois homens ao comprar pipoca num parque.



Figura 20: Tela inicial do jogo “Carrinho de pipoca misterioso”

Fonte: Disponível em https://www.fazgame.com.br/game_publicados/860 Acesso em 25/10/2016

É preciso destacar que, como a nossa proposta consistiu em adotar a estratégia da gamificação aliada à utilização de tecnologias digitais, nos deparamos com dificuldades em relação ao funcionamento dos equipamentos necessários, o que afetou negativamente o desenvolvimento do trabalho. Na aplicação dos três primeiros módulos não houve entraves consideráveis, mas o módulo 4 foi prejudicado, tendo suas atividades atrasadas e adiadas muitas vezes.

O laboratório de informática não conta com um funcionário específico para atuar ali, então cabe aos professores a total responsabilidade pelo uso dos equipamentos. Em conversa com os outros profissionais da escola, percebemos que esse fato os desencoraja a planejar aulas para serem realizadas no laboratório, uma vez que muitos afirmaram que não dominam razoavelmente o uso das tecnologias digitais e que, sem o apoio necessário, preferem não arriscar. Quanto à falta do referido funcionário, o problema que encontramos foi quando alguns cabos das máquinas apresentaram problemas, sendo necessário solicitar um profissional externo, que demorou para comparecer e resolver a situação. Devido a esse percalço, foi impossível o uso do laboratório por mais de uma semana.

Contudo, a dificuldade mais grave que encontramos foi com a péssima qualidade da internet contratada pela escola, que, por ter velocidade baixa e muitas oscilações, atrasou o desenvolvimento das aulas nesse módulo. Quando mais de três computadores se conectavam à internet, ninguém conseguia acessar adequadamente o site em uso. O fato de muitos alunos terem acesso à internet em suas casas contribuiu com a construção dos games. Para minimizar esse problema, optamos por acompanhar alguns alunos ao laboratório (principalmente os que não podiam acessar em casa), no contra turno das aulas, para poderem avançar na elaboração do game. Ainda assim, as aulas se estenderam muito além do que havia sido planejado.

Devido aos problemas com a conexão muito baixa, consideramos inviável a execução da última atividade planejada para esse módulo: o festival de games. Esse evento contaria com a participação dos estudantes de outras turmas da escola, no entanto, optamos pela não realização, pois com a velocidade de internet de que dispúnhamos a atividade não atrairia a atenção do público. Para trabalhos dessa natureza, é imprescindível que os recursos oferecidos pela escola sejam de qualidade, pois ficou evidente, mais uma vez, que isso interfere no resultado das atividades planejadas.

Outra dificuldade encontrada esteve relacionada ao site escolhido para a produção dos jogos, a Plataforma Faz Game. No período de realização do PEI, a referida plataforma estava apta a funcionar apenas em um sistema operacional, o Windows, indisponível na escola. Para

contornar esse problema, recorreremos ao Núcleo Educar¹⁶, que gentilmente cedeu os notebooks com o sistema operacional necessário para a atividade planejada. No entanto, a Plataforma Faz Game passou por atualização e, no momento atual, já pode ser utilizada em diferentes sistemas, inclusive no Linux, comumente disponível nas escolas públicas.

Ressaltamos que os problemas apresentados aqui criaram transtornos à execução da proposta, todavia, não impediram que fosse realizada com sucesso e nem que os objetivos fossem alcançados. O interesse e engajamento dos alunos foram evidentes, a despeito da lentidão da internet.

3.3 Análise de *corpus*

Em seções anteriores deste trabalho, já relatamos as dificuldades detectadas na turma pesquisada, em relação à escrita de textos narrativos. Com o convívio em sala de aula, conhecemos por experiência, que muitos dos alunos não sabem utilizar os elementos e fases de uma narrativa de maneira satisfatória, como se espera de uma turma no final do ensino fundamental.

Diante disso, para constatar essa realidade e acompanhar o progresso dos alunos, tomamos como *corpus* duas produções de texto do tipo narrativo, realizadas pelos estudantes em sala, durante a aplicação do Projeto Educacional de Intervenção, as quais denominamos produção inicial (P1) e produção final (P2). Nas seções a seguir, apresentamos as considerações levantadas a partir da observação e análise desses dois *corpora*.

3.3.1 *Corpus* 1: Produção inicial – P1

Com o intuito de identificarmos as reais dificuldades dos estudantes do 9ºA quanto à escrita de textos narrativos, elaboramos e aplicamos, durante o PEI, uma proposta de produção textual através da qual coletamos a P1 – produção inicial. Esse primeiro *corpus* é composto de treze textos narrativos.

Sendo a primeira tarefa do nosso projeto, essa atividade de escrita teve como contexto de produção a imersão dos estudantes no ambiente do jogo “Uma aventura em outro mundo”, produzido especialmente para a aplicação do PEI. Como já mencionado, esse game é um jogo

¹⁶ O Núcleo Educar é um projeto interdisciplinar de pesquisa em tecnologia digital na educação, da Universidade Estadual de Montes Claros, que tem como objetivo desenvolver conteúdos pedagógicos digitais e metodologias para o uso dos mesmos no processo ensino-aprendizagem das disciplinas da educação básica.

digital educativo, cujo objetivo é ensinar, de maneira divertida, sobre os elementos constitutivos de uma narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador) e possibilitar a produção de um texto narrativo.

Na história apresentada no jogo, o protagonista é capturado por seres extraterrestres e levado ao planeta deles para provar ao líder que existe vida na Terra. Após ultrapassar os obstáculos presentes nas três fases iniciais, o jogador se vê diante do “grande chefe” e deve contar a história vivida desde que entrou no jogo. Nessa última fase do jogo, o desafio é produzir a narrativa solicitada, conforme ilustra a figura abaixo, a partir do seguinte comando: “ Você é um terráqueo!! É a prova de que existe vida inteligente no planeta Terra!! Mas, para voltar para o seu mundo, precisa contar sua aventura até chegar aqui”.



Figura 21: Penúltima tela do jogo “ Uma aventura em outro mundo”

Fonte: Disponível em <http://www.fpsouza.com.br/projetos/rosangela/> Acesso em 25/10/2016

Dando prosseguimento ao jogo, são apresentados os campos onde os alunos devem se identificar e também produzir o texto. Os textos produzidos são enviados para o e-mail da pesquisadora, juntamente com o número de pontos obtidos no jogo, que se encerra nessa etapa. Para a produção dos textos que integram os *corpora* (tanto a P1 quanto a P2), os alunos atuaram em duplas, mantendo a mesma dupla nas duas produções. Isso se deve ao fato de as atividades envolverem o uso de computador/internet e não haver máquinas em quantidade suficiente para todos os estudantes.

Para tornar a análise dos textos mais direta e objetiva, optamos por estabelecer algumas categorias, tendo como embasamento as habilidades estabelecidas pelo CBC (2008)

de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. No que tange à produção de textos narrativos ficcionais, conforme já exposto, o tópico 8 desse documento de orientação curricular apresenta a habilidade principal: “reconhecer e usar, de forma produtiva e autônoma, estratégias de textualização do discurso narrativo, na compreensão e na produção de textos” (MINAS GERAIS, 2008, p.40).

Neste trabalho, focalizamos mais especificamente a habilidade 8.1, que trata da ação de “reconhecer e usar as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa” (MINAS GERAIS, 2008, p.40), bem como o uso dos cinco elementos principais da narrativa, conforme concepção de Gancho (2006). Assim, nossa análise está centrada nos aspectos apresentados no esquema abaixo.

Análise de narrativa	
<i>Fases ou etapas</i>	<i>Elementos estruturais</i>
<p>Exposição ou ancoragem: ambientação da história, apresentação de personagens e do estado inicial da ação.</p> <p>Complicação ou detonador: surgimento de conflito ou obstáculo a ser superado.</p> <p>Clímax: ponto máximo de tensão do conflito.</p> <p>Desenlace ou desfecho: resolução do conflito ou repouso da ação; pode conter a avaliação do narrador acerca dos fatos narrados e ainda, a moral da história.</p>	<p>Enredo: o conjunto dos fatos de uma história.</p> <p>Personagem: é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação.</p> <p>Tempo: o tempo fictício, isto é, interno ao texto, está ligado aos níveis: época em que se passa a história e duração dos fatos.</p> <p>Espaço: lugar onde se passa a ação numa narrativa.</p> <p>Narrador: ponto de vista segundo o qual a história é contada (em primeira ou terceira pessoa)</p>

Figura 22: Aspectos avaliados nas narrativas

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2008); Gancho (2006)

Com a finalidade específica de categorizar os textos (P1 e P2) produzidos pelos alunos do 9ºA, de acordo com o padrão de desempenho de cada um, elaboramos o quadro¹⁷ apresentado a seguir.

¹⁷ Esse quadro teve sua elaboração baseada nos padrões de desempenho utilizados pelo SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendo-como-e-a-avaliacao/entendendo-a-escala-de-proficiencia-e-os-padroes-de-desempenho/padroes-de-desempenho/>, acesso em 23/09/2016. Os padrões de desempenho são categorias que avaliam os resultados dos alunos em provas de múltipla escolha, com base nas projeções educacionais estabelecidas pelo Simave, traçando um perfil do estudante de acordo com seu desempenho. Em nossa análise, adaptamos esse perfil para avaliarmos o modo de organização da narrativa, com base nas habilidades propostas de CBC (2008).

NÍVEL DE DESEMPENHO		
BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDADO
1) NÃO USA (ou usa com dificuldade) os elementos estruturais de uma narrativa.	1) USA os elementos estruturais de uma narrativa.	1) USA adequadamente os elementos estruturais de uma narrativa.
2) NÃO DESENVOLVE as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa.	2) NÃO DESENVOLVE (ou desenvolve com dificuldade) as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa.	2) DESENVOLVE adequadamente as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa.

Figura 23: Categorias para a avaliação de textos narrativos.

Fonte: Elaboração própria

Posto isso, apresentamos a análise de dois textos, selecionados aleatoriamente entre os produzidos pelos alunos, para efeito de demonstração. Esses textos foram categorizados nos níveis baixo e intermediário, respectivamente. Por questões éticas, mencionaremos apenas as iniciais dos nomes de cada dupla de alunos, preservando assim a identidade dos discentes.

Convém esclarecer que, por terem sido produzidos no ambiente do *game*, não exigimos que os alunos dessem título aos textos, assim, a expressão “texto desenvolvido”, que aparece nas figuras, é apenas parte da diagramação do jogo. Ressaltamos também que, nestas análises, nos atemos apenas aos aspectos relacionados à estrutura do texto narrativo; problemas referentes a pontuação, concordância e ortografia não foram analisados nessa oportunidade. A dupla GS produziu a seguinte narrativa:

Nome do aluno: **GS**

Turma: 9ªA

Total de pontos obtidos no jogo: 1440

Conclusão em: 30/05/2016 - 10:06:01

Texto desenvolvido

a historia começa quando uma menina simples destraida encontra uma luz no ceu e resolve olhar descobre que nao era normal e nao deste planeta. ela encontra varias criaturas estranhas como estra terrestres lobos agressivos e outras coisas anormais, ela resolve seguir em frente e encarar essa antura destruindo os monstros e salvando a humanidade, desbravando o mundo e resolvendo percaminhos que ajudaria a chegar ao fim desse caso estranho e horripilante.

Figura 24: Produção inicial da dupla GS

Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Esse texto, incluído no nível baixo, apresenta alguns elementos da narrativa: personagem (menina simples, criaturas estranhas), narrador (na perspectiva da 3ª pessoa) e um enredo muito reduzido. No entanto, a narrativa não esclarece o espaço nem o tempo fictício em que se passam os fatos. Quanto ao desenvolvimento das fases da narrativa, percebemos que os alunos apresentam muitas dificuldades, uma vez que a história não se desdobra em ações coordenadas que constituiriam o percurso do protagonista.

Nessa produção, o que podemos identificar como a situação inicial se resume à frase “a historia começa quando uma menina simples distraida encontra uma luz no ceu” (sic). O restante do texto pode ser classificado como a complicação, que não evoluiu para o clímax. A narrativa também não apresenta um desfecho. Dessa forma, constatamos que os alunos GS não estruturam seu texto de acordo com as fases da narrativa, nem contemplaram adequadamente os cinco elementos da narrativa, justificando, portanto, sua categorização no nível baixo.

Os alunos NV, cujo texto apresentamos abaixo, também demonstraram certa dificuldade para produzir uma narrativa de acordo com as fases adequadas, sendo categorizados no nível intermediário.

Nome dos alunos: **NV**

Turma: 9 a

Total de pontos obtidos no jogo: 680

Conclusão em: 30/05/2016 - 10:39:29

Texto desenvolvido

Era uma noite muito fria de outono quando tudo aconteceu ,Estava preste a dormir ja havia vestido o meu pijama quando eu escutei os cachorros latindo ,quando sai para investigar porque os cachorro estavam latindo avistei dois ovnis não era muito de acreditar mas confeço fiquei muito assustado quando os avistei, a unica coisa que pensei foi de sair correndo, eles me seguiram havia muitos cachorros corendo e muitos vermes voadores e uma especie muito louca de escorpião voador e varias naves com luzes, pensei, o que é isso achei que estava em um filme de terror daqueles que as naves abduziam as pessoas ,logo entrei em um ponto verde onde fui para outro mundo o chão era verde e flutuante tive que dar pulos tão alto que nem sabia que era capaz ,olhei para cima e avistei uma porta quando cheguei perto a porta estava trancada, olhei pra baixo e avistei um pergaminho correr para ler estava escrito siga os pergaminhos que encontrará a chave que abra a porta ,ja sai feito louco para sair dali ,quando encontrei a chave ja fui abrindo a porta e fui para outro mundo como se fosse fases de um jogo ,cheguei la sai correndo para um lugar sem saída, olhei para cima e vi uma luz, quando fui abduzido ,para um nave enorme de grande ,pensei, essa deve ser a nave mãe quando olhei para um bicho com a cabeça gigante ele falou. _terraqueo você conseguiu chegar a mim parabens. _porque você fez isso. _isso foi um teste para ver se avia algum humano capaz de desvendar o misterio. _ então quer dizer que isso tudo foi um sonho. quem pensaria que isso fosse um sonho.

Figura 25: Produção inicial da dupla NV

Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Quanto aos seus elementos constitutivos, essa narrativa é apresentada na perspectiva do narrador-personagem, conta com uma referência ao tempo fictício (era uma noite muito fria de outono), os personagens estão presentes (narrador, alienígenas, animais estranhos e o “bicho com a cabeça gigante”), mas o espaço necessita ser inferido (inicialmente em casa, já que o narrador afirma “estava prestes a dormir” e “quando saí para investigar” e depois em outro planeta). Quanto ao enredo, consideramos que foi desenvolvido razoavelmente.

Nessa narrativa, a exposição está bem apresentada; a complicação, que surge com a inserção dos alienígenas, não foi exposta de maneira clara e organizada, mas evolui para uma tensão mais elevada, o clímax. Já o desfecho foi incoerente com proposta apresentada, de produzir uma história condizente com a narrativa do jogo, uma vez que neste não há referência ao sonho, como a dupla decidiu encerrar os fatos. O desfecho esperado se daria com a volta do narrador-personagem ao seu estado de equilíbrio, em seu planeta de origem. Dessa forma, compreendemos que nesse texto foram usados os elementos da narrativa, mas as suas fases foram desenvolvidas com dificuldade, o que motivou a classificação no nível intermediário.

A partir da análise dos treze textos produzidos, foi possível chegar aos números que apresentamos abaixo:

Nível de desempenho	Nº de textos	Nº de alunos
Baixo	09	18
Intermediário	02	04
Recomendado	02	04

Figura 26: Desempenho da turma na produção inicial
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

A análise geral do 9º A demonstrou que um número elevado de alunos, 70 %, não usa adequadamente os elementos estruturais da narrativa e não desenvolve de maneira satisfatória as fases ou etapas da narração. Enquanto isso, apenas 15 % da turma (4 alunos) está no nível intermediário, e outros 15% estão no nível recomendado. Assim, constatamos a real necessidade de um trabalho interventivo que alterasse esses resultados.

3.3.2 *Corpus 2: Produção final – P2*

Após o desenvolvimento dos três primeiros módulos do Projeto Educacional de Intervenção, foi aplicada a última atividade de escrita da proposta: a produção final. Essa atividade foi elaborada com o objetivo de coletar dados, que após confrontados com a P1, forneceriam subsídios para verificarmos se houve diminuição das dificuldades diagnosticadas na turma.

Resumidamente, ao longo da intervenção, os estudantes participaram de atividades como:

- Estratégias gamificadas que abordaram os conteúdos relacionados aos textos narrativos;
- Leitura, compreensão e discussão de textos para análise dos elementos e fases da narrativa;
- Atividades de análise de gêneros textuais narrativos ou com sequências narrativas;
- Produção de textos em grupo, na perspectiva da escrita colaborativa;
- Atividades individuais de reflexão sobre o conteúdo estudado e sobre a presença de narrativa nos jogos.

Ao iniciarmos o quarto módulo, lembramos aos alunos que, como a nossa pesquisa avaliava o uso de estratégias gamificadas, o texto final seria produzido com o objetivo de ser gamificado através da Plataforma Faz Game. Dessa forma, a primeira atividade do módulo 4 foi voltada para o conhecimento do site e dos recursos disponíveis.

Para a produção final, desenvolvemos uma oficina, com 4 h/a de duração, em que retomamos os conhecimentos sobre as características do texto narrativo. Assim, diante das possibilidades oferecidas pela Plataforma Faz Game (como opções de personagens, cenário, objetos de cenário, diálogos, questões para serem respondidas pelo jogador), solicitamos que os alunos produzissem uma narrativa ficcional utilizando tais recursos e colocando em prática os conhecimentos sobre o texto narrativo. Explicamos que o texto deveria ser escrito em língua padrão e conter título.

Ressaltamos que, para a produção final, os alunos formaram as mesmas duplas que atuaram na produção inicial, a fim de possibilitar a avaliação adequada do desempenho após o processo de intervenção. Foram produzidos treze textos, os quais foram avaliados conforme as categorias explicitadas no tópico 3.3.1, abrangendo três níveis de desempenho: baixo, intermediário e recomendado.

Para a análise nessa seção, selecionamos uma amostra de três textos, que ilustram os aspectos avaliados quanto à escrita de textos narrativos, sendo um categorizado no nível intermediário e dois no nível recomendado.

A dupla GS, que na P1(descrita no tópico 3.3.1) tiveram seu texto incluído no nível baixo, na produção final evoluíram para o nível intermediário. Essa dupla produziu o texto apresentado abaixo, cujo título é “ O homem da mala”.

Alunos:

ATIVIDADE: Produção de narrativa para game.

O Homem da mala
em um belo dia na cidade de Semaibar. Gerome e seu amigo John, estavam indo buscar a roupa na lavanderia. No percurso, avistaram um cidadão com uma roupa estranha: capuz preto com uma mala. passaram ao lado do Homem e ele disse: - garotos, o que aconteceu em seguida, mudará o rumo do seu planeta, vocês são os únicos que podem salvar o planeta.

Nesse momento, luzes estranhas começaram a surgir um apagão aconteceu e surgiu um som perturbador e curioso. Quando tudo voltou ao normal, os dois garotos ficaram paralizados de medo. Sem perder os dois falaram a polícia o que aconteceu, mas como eles não tinham prova, não acreditaram, procurando por pistas sozinhos, os garotos investigaram o lugar onde aconteceu o apagão. Eles descobriram que havia uma rocha preta que não tinha pela cidade, mas era encontrada apenas no deserto. Assim eles sumiram tudo que precisavam e foram ao deserto das almas, onde há muito tempo eram relatados armis e casais de outro mundo. Chegando lá eles viram o Homem que estava na cidade. Dessa vez com ele estava com uma... coisa do lado garmento e verde. Os garotos com muito medo mas com muito vontade de ir lá, se esconderam perto de uma grande rocha a mesma que viram na cidade os dois estranhos então, assomaram sua mãe que estava comefla, da, entraram e deram um grande grito: - nos voltaremos e vamos nos encontrar novamente. depois disso com a mãe voaram para seu terra natal, e os dois garoto decidiram não falar nada aos outros. 10 anos depois, os dois viraram astromatos e decidiram encontrá-los custe o que custar.

Fim

Figura 27: Produção final dos alunos GS.

Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Consideramos que essa narrativa está estruturada adequadamente, com a presença dos cinco elementos constitutivos: os personagens (Gerome, John, o homem da mala, entre outros), o tempo (indeterminado “em um belo dia”; há referência à passagem do tempo “10 anos depois”), o espaço (“na cidade de Semabar”), o narrador em terceira pessoa e o enredo. Em relação à organização das fases da narrativa, a dupla conseguiu evoluir muito em relação à primeira produção. A situação inicial apresenta uma referência ao tempo, expõe o espaço e os personagens, que vivenciam uma situação comum do cotidiano. A complicação se inicia quando os personagens se deparam com um homem estranho, que porta uma mala. Percebe-se que os personagens ficam intrigados com um fato ocorrido durante o encontro com o estranho (o apagão barulhento) e resolvem investigar. O clímax pode ser identificado como o momento em que os protagonistas chegam ao deserto e descobrem a verdade sobre aquele ser estranho, que está acompanhado e partindo em uma nave. O desfecho foi coerente com a história desenvolvida, uma vez que há uma passagem de tempo (dez anos depois) e os personagens, já em outra situação, decidem resolver de vez aquele fato do passado.

No entanto, incluímos esse texto no nível intermediário de desempenho, devido a um deslize dos produtores, o qual não poderia ocorrer em um texto categorizado no nível recomendado. Os autores inseriram a seguinte fala de personagem: “__ Garotos, o que acontecerá em seguida mudará o rumo do seu planeta. Vocês são os únicos que podem salvar o planeta”. Porém, no percurso da narrativa, não há referência a nenhum fato que tivesse provocado mudanças no planeta. Essa fala ficou isolada, sem concretização ao longo da história. Dessa maneira, é possível perceber que a dupla apresentou avanços consideráveis no que se refere às habilidades de produção de textos narrativos, mas ainda podem melhorar mais.

Apresentamos a seguir o texto produzido pelos alunos BM, que recebeu como título “Violência no estádio”:

Alunos

ATIVIDADE: Produção de narrativa para game.

Violência no estádio

Tudo começou no centro de Los Angeles, quando uma garota de 16 anos, alta, morena, de olhos claros, que se chama Anastacia andava pelo centro quando foi abordada por um homem estranho, de boné preto, com uma ~~barba~~ barba. Ele pediu a ela uma informação:

- Você sabe onde há um estádio de futebol aqui garota?

Ela responde:

- É lá a duas quadras daqui, vá à direita, você vai chegar a praia, depois vá para a rua e vá à esquerda e chegaria no estádio.

Ele retruca:

- mas você conseguiu ir sozinho, você pode me acompanhar?

Ela responde:

- Bem, eu não deixaria, mas vou acompanhá-lo. Você poderia levar um estômbo a um lugar desconhecido?

Se você acha que sim, saiba que você não deveria fazer isso, pois você poderá, com grandes riscos.

No caminho Anastacia ganhou de presente do desconhecido um saco de pipoca e um sorvete.

Atenção, eu te digo uma coisa: nunca aceite nada que um estranho lhe ofereça, pois isso poderá ser prejudicial a você.

Eles caminharam um pouco e chegaram ao estádio. O estádio estava aberto, mas não havia ninguém lá.

Por quando ele perguntou:

- você tem namorado?

- sim, eu tenho.

- Eu vou te ajudar se você não quiser revelar seus dados.

- Eu não vou fazer nada com você, eu nem o conheço.

Ela saiu correndo e felizmente encontrou com um amigo que a ajudou a se livrar do perigo.

Por fim a menina diz:

- casos de violência estão cada vez mais comuns, não aceite nem fale com estranhos outra vez.

Anastacia jurou para o amigo que jamais faria isso de novo.

Figura 28: Produção final da dupla BM
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Esse texto também expõe adequadamente os cinco elementos da narrativa. A protagonista Anastácia tem suas características descritas, o que se configura um avanço, uma vez que os alunos, geralmente, não descrevem os personagens, conforme observamos na produção inicial e em outros textos produzidos. No quesito personagem, são citados ainda o homem estranho e o amigo Jonas. O espaço é identificado (no centro de Los Angeles) e por não haver uma expressão que determine o tempo, podemos defini-lo como indeterminado, tendo se desenvolvido cronologicamente.

Um aspecto que também demonstra o avanço da dupla é evidenciado quando observamos o narrador nesse texto. Trata-se de uma narrativa na perspectiva da terceira pessoa, no entanto, nos deparamos com a intromissão do narrador, falando diretamente com o interlocutor.

Quanto ao enredo, essa narrativa também apresenta as suas fases ou etapas dispostas adequadamente. A situação inicial mostra um estado de equilíbrio, em que a protagonista caminha pelo centro da cidade, surgindo a complicação por meio da introdução da figura do homem estranho. A tensão se agrava com a ameaça que é feita à personagem e o desfecho se dá com ela conseguindo fugir e encontrando a ajuda do amigo. Por apresentar essas características, essa narrativa evidencia o progresso da dupla BM, que foi categorizada no nível de desempenho baixo na primeira produção e, nesse texto, alcançou o nível recomendado.

O texto abaixo, produzido pelos alunos NV, também foi categorizado no nível recomendado. Observemos:

Alunos:

ATIVIDADE: Produção de narrativa para game.

A Noite Esperada.

Era uma noite como outra qualquer, a noite brilhava e a alegria se fazia presente no rosto dos moradores de Gaton. Naquele dia a noite aconteceria o show do cantor da Britney Spears.

As reseras do show, o palco e muitas das luzes já estavam sendo montadas. Mas o que se destacavam eram os barulhos estranhos que ninguém conseguiu identificar.

A hora mais aguardada de todos chegou: a vez da Britney. Era um modelo diferente de música com um formato meio experimental. Quando a cantora desceu do avião, Barack o prefeito estava lá sua espera e disse:

- Seja bem vindo a nossa humilde cidade.
- Obrigada, não sabia que era tão aguardado, mas fico feliz em saber que você está aqui. Garanto que será um grande show.
Britney entrou no carro, sendo escoltada por dois carros de polícia.

A noite cou rapidamente, já se ouvia o som das lâmpadas de abertura. A multidão fez a loucura quando as lâmpadas iniciais terminaram a sua apresentação e as luzes do palco se apagaram e as pessoas pensaram que a estrela da noite entraria no palco naquele momento.

De repente luzes no céu poram acendendo aos montes. Todas as portas do estádio foram trancadas misteriosamente ao mesmo tempo. As pessoas começaram a ficar apavoradas e se perguntando se fazia parte do show. Um homem gritou na multidão "o que é aquilo?" Todos olharam na direção do palco e viram uma criatura horrenda aparecer junto de Britney e Barack.

Barack gritou "corram, corram!" A multidão tentou sair correndo poro as portas, mas estavam todas trancadas. De repente, algo aterrador aconteceu a criatura deu soco Barack e Britney começou a ficar grande e peluda. Vários luzes foram desceados e o estádio foi ficando quente até as pessoas gritarem. Depois todas as portas foram embleadas junto com a Britney.

Até hoje, especialistas investigam este fato, mas nada descobriram. Você sabe se você prestou atenção nesta história. Responda as perguntas.

1) Qual é o nome da cidade onde a história aconteceu?

- Gaton
- Gerton
- Grão mozd.

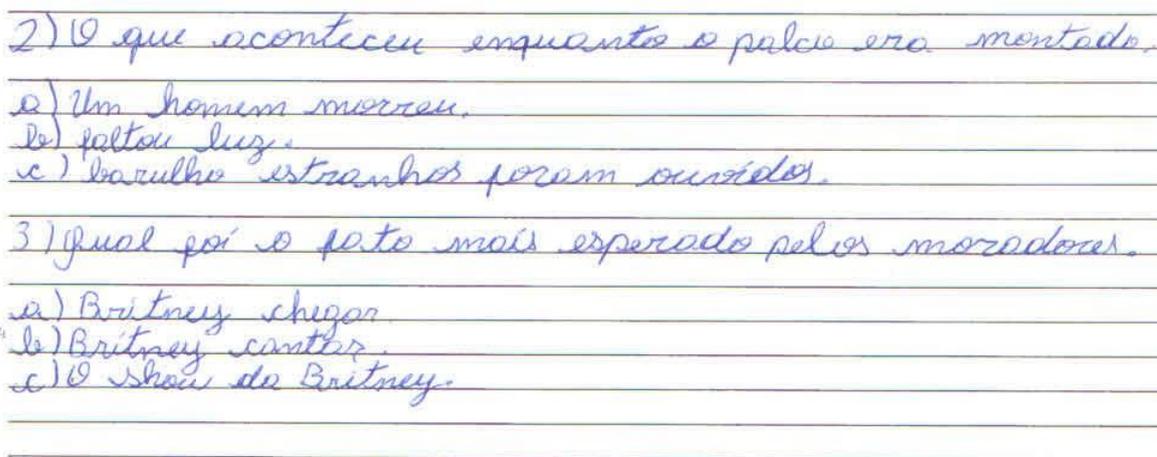


Figura 30: Produção final dos alunos NV – página 02/02
 Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Nessa narrativa é possível identificar os elementos: personagens (cantora, prefeito, moradores da cidade, “criatura horrenda”), espaço (cidade de Góton, no estádio), tempo (indeterminado, “era uma noite”), enredo com suas fases completas e narrador (em terceira pessoa).

Quanto à organização das etapas do enredo, podemos perceber que a dupla se saiu bem. A situação inicial foi bem apresentada, situando a narrativa de maneira clara e direta. Na sequência dos fatos, um detalhe interesse merece ser destacado: a inserção sutil do conflito, apenas com uma pista (“mas o que se destacavam eram os barulhos estranhos”), que já denunciava a complicação que se desenrolaria na história. A partir disso, podemos acompanhar o desenvolvimento da complicação (a expectativa do show de uma artista famosa) até o momento em que coisas estranhas começam a acontecer.

Nesse texto, o momento de maior tensão pode ser facilmente identificado: “ algo aterrorizante aconteceu a criatura devorou Barack e Britney começou a ficar grande e peluda. Várias luzes foram descendo e o estádio foi ficando quente até as pessoas fritarem. ” (sic). Em seguida, é apresentado o desfecho, após uma indicação de passagem do tempo (até hoje), retornando a uma situação de repouso da ação. Essa narrativa prevê a participação do interlocutor (o jogador) por meio de questões de múltipla escolha sobre a compreensão do seu enredo.

Apresentamos agora, quantitativamente, o resultado da análise das treze narrativas desse *corpus* 2.

Nível de desempenho	Nº de textos	Nº de alunos
Baixo	0	0
Intermediário	07	14
Recomendado	06	12

Figura 31: Desempenho da turma na produção final
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

A partir da análise dos textos, constatamos que todos os alunos demonstraram melhora nas habilidades avaliadas. Nenhum dos textos se encaixou na categoria de baixo padrão de desempenho, uma vez que apresentaram adequadamente os elementos da narrativa e organizaram, uns parcialmente, outros adequadamente, as fases ou etapas do enredo.

No nível intermediário, categorizamos sete textos, cujos alunos produtores (54 % da turma pesquisada) ainda apresentaram dificuldades para organizar as fases da narrativa. Já no nível recomendado, foram categorizados seis textos, o que significa que 46 % dos alunos aprimoraram suas habilidades de produção de textos narrativos.

3.3.3 Contrapondo os dados

Quantitativamente, a observação dos dados coletados através da produção inicial e da produção final resultou nos números demonstrados na figura abaixo:

Nível de desempenho	Produção Inicial	Produção final
Baixo	18 alunos	0 aluno
Intermediário	04 alunos	14 alunos
Recomendado	04 alunos	12 alunos

Figura 32: Comparação de desempenho: produção inicial x produção final.
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Esses números, resultantes da análise da produção dos vinte e seis alunos participantes desta pesquisa, evidenciam o avanço alcançado pela turma quanto à escrita de textos narrativos. Convém salientar os seguintes pontos observados:

a) Na produção inicial, 70 % dos alunos produziram textos em que demonstraram não usar com competência os elementos e fases constitutivos de uma narrativa. Já na produção

final, o nível baixo de desempenho foi esvaziado, uma vez que nenhum aluno permaneceu nessa categoria.

b) Categorizada no nível intermediário, a maior parte da turma (54%) não demonstrou dificuldade para produzir os cinco elementos principais da narrativa, na produção final, e ainda estão superando suas dificuldades em organizar as fases ou etapas do percurso narrativo. Esse número revela que os alunos progrediram consideravelmente, haja vista que na produção inicial apenas 15 % (04 alunos) da turma conseguia lidar adequadamente com as características primárias de uma narrativa, os seus elementos.

c) O número de alunos no nível recomendado cresceu de 15% para 46 % na turma. Esses dados revelam que a motivação e o direcionamento proporcionados pela execução de estratégias da gamificação, bem como as discussões e estudos sobre o texto narrativo, proporcionaram o alcance desses resultados positivos.

Observemos, na figura a seguir, os dados mencionados, em forma de gráfico:

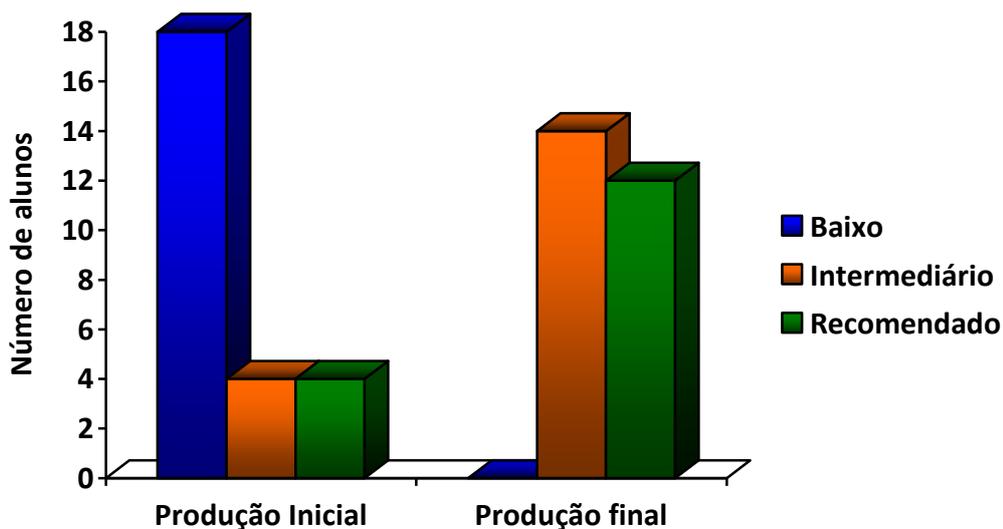


Figura 33: Gráfico comparativo de desempenho: produção inicial x produção final.
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Embora a aplicação do PEI não tenha elevado a totalidade dos alunos ao nível recomendado, é notório que a proposta atingiu seus objetivos, reduzindo a zero o número de alunos no nível baixo e elevando o padrão de desempenho da turma na produção de textos narrativos.

A superação de dificuldades é perceptível quando observamos, por exemplo, os textos produzidos pela dupla KI. Como produção inicial, essa dupla apresentou o seguinte texto:

Nome do aluno: **K.I.**
Turma: a
Total de pontos obtidos no jogo: 840
Conclusão em: 30/05/2016 - 10:35:56

Texto desenvolvido

Era madrugada quando ele saiu e percebeu que tinha algo diferente vi duas luzes estranhas e varios cachorros latindo furioso comigo, correr desesperadamente e fui abiduzido pelos extraterrestres eles falam a mesma lingua e falou comigo : que ira me levar para provar que tinha vida na terra , e ele tinha que conversar com o senhor extra terrestre para ver se ele sobreviveria e ele atravessou varios obstaculos para chegar ate o senhor extraterrete passamos por obstaculos e pegamos a chaves para abrir as portas ele conseguiu falar com o rei fim

Figura 34: Produção inicial dos alunos KI
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Nessa produção, é evidente a dificuldade em organizar tanto os elementos quanto as etapas da narrativa. Observamos que a dupla se mostra confusa ao construir o narrador, que ora está em terceira pessoa (“Era madrugada quando ele saiu”, “ele conseguiu falar com o rei”), ora em primeira pessoa (“vi duas luzes”, “falou comigo”). Além disso, não podemos identificar o espaço da narrativa, nem distinguir os personagens. O enredo está extremamente reduzido, não desenvolvendo adequadamente nenhuma das fases elementares. Por esses problemas, esse texto ficou categorizado no nível baixo de desempenho.

Já na produção final, a mesma dupla apresentou a narrativa mostrada na figura abaixo:

Alunos:

ATIVIDADE: Produção de narrativa para game.

Violência contra Mulheres

Certodia, Júlia estava indo a casa de uma amiga, no meio do caminho foi surpreendida por um cara muito estranho. Esse cara começou a persegui-la, Júlia tropeçou e caiu, ele a agarrou e violentou Júlia, muito machucada, saiu correndo para falar com seus pais. O pai dela resolveu investigar o caso.

No local do crime tinha várias câmeras de segurança, o pai obteve as fotos e resolveu ir junto atrás do bandido, que tinha ido rumo ao parque.

O parque lotado, não dava para ele achar uma pessoa no meio de tanta gente, então resolveu mostrar uma foto para ver se alguém reconhecia o criminoso. Ele ficou horas perguntando, até que alguém disse que tinha visto o rapaz em uma barraca de pipoca mas o criminoso tinha percebido algo errado e saiu correndo. Thiago, o pai, acabou roubando um carro para conseguir alcançar o bandido, mas a polícia o perseguiu e o prendeu.

Thiago teria que pagar fiança para sair então resolveu contar a história ao delegado.

— Eu só estava indo atrás do homem que violentou a minha filha, o delegado respondeu.

— É porque não chamou a polícia?

— Porque nesse país não tem justiça. O pai da vítima estava muito nervoso e xingou o delegado, acabou preso por desacato a autoridade e só saiu no outro dia.

No outro dia, Thiago foi liberado e entregou as fitas a polícia. Algumas horas depois, o criminoso foi preso. No fim deu tudo certo, e o pai aprendeu que não se pode fazer justiça por conta própria, mas é preciso confiar na ação da polícia. Em caso de violência, é só ligar 181.

Figura 35: Produção final dos alunos KI
 Fonte: Pesquisa empírica (2016)

Analisando esse texto, é possível constatar a evolução dos alunos KI. Diferentemente da P1, essa narrativa mantém a mesma perspectiva de narrador, em terceira pessoa, do início ao fim; os personagens recebem nomes e os espaços onde ocorrem os fatos podem ser identificados. Quanto ao tempo da narrativa, podemos afirmar que se trata do tempo cronológico, marcado, no texto, com uma referência indeterminada (“certo dia”). O enredo está adequado, com as etapas bem delineadas.

Esse texto demonstra que os alunos compreenderam a estrutura típica de uma narrativa. A situação inicial, apesar de breve, é apresentada e, logo em seguida, surge o conflito. A etapa de complicação está bem desenvolvida, com a etapa do clímax se concentrando na narração do crime cometido pelo personagem pai. O desfecho encerra o impasse narrado, ainda que parcialmente, pois é possível notar que as consequências da agressão sofrida pela personagem Júlia não são mencionadas. Mesmo o desfecho não contemplando esse aspecto, a narrativa apresenta uma estrutura satisfatória, que permite categorizá-la no nível recomendado.

Diante do exposto e apoiados nos apontamentos teóricos apresentados no Capítulo 1, sobretudo no que se refere ao trabalho com a produção de textos, com ênfase no tipo textual narrativo, podemos afirmar que a aplicação da gamificação no contexto educacional, como estratégia pedagógica, aliada à utilização de recursos tecnológicos, favoreceu o estabelecimento de um ambiente interativo de aprendizagem, motivou os estudantes a participarem ativamente e com interesse das atividades de escrita e, dessa forma, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos.

Mattar (2010, p.60) afirma que “a aprendizagem precisa ser construída pelo aluno. O aprendizado é um processo ativo: os alunos devem explorar, procurar e descobrir, formando e reformando conhecimento durante o processo e monitorando seu progresso”. Nesse sentido, a gamificação se mostrou eficaz para envolver e engajar essa nova geração de estudantes, considerados nativos digitais, que aprendem mais fazendo as coisas do que assistindo a elas.

Nessa etapa final, a expectativa de elaboração de um game, a partir do texto narrativo, fez com que os alunos se empenhassem sobremaneira para produzir um bom texto. A produção do jogo em si também evidenciou o prazer de aprender fazendo, com participação produtiva. Notamos, dessa maneira, que a motivação para produzir os textos, gerada pelos elementos de games, dificilmente é alcançada quando se trata de uma produção sem funcionalidade prática, cujo interlocutor será apenas o professor. Nessa proposta, conforme já mencionado, os textos ganharam funcionalidade (games), e, ao serem publicados na internet, inumeráveis são os interlocutores esperados.

Assim, a partir da experiência aqui relatada e mediante a observação dos resultados obtidos por meio desse projeto de intervenção, estamos convictos de que a aplicação das estratégias da gamificação, associadas ao uso de tecnologias digitais, foram fundamentais para a minimização das dificuldades diagnosticadas na turma, de forma geral, com relação à produção de textos narrativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação contemporânea entre educação e tecnologias digitais tem desafiado os docentes a buscarem estratégias que aproximem a sua prática pedagógica e as potencialidades advindas do novo contexto tecnológico. Movidos por essa necessidade e partindo da reflexão sobre a problemática cotidiana da sala de aula, buscamos, através da investigação da própria prática, implementar ações que afetassem positivamente o processo ensino-aprendizagem da produção textual.

Neste trabalho, após a contextualização do problema, apresentamos, no capítulo 1, os pressupostos que embasaram teoricamente esta pesquisa, passando pela reflexão sobre a inserção de novas tecnologias digitais em sala de aula, pela discussão dos elementos que constituem a gamificação e pelas considerações sobre o tipo textual narrativo. No capítulo 2, descrevemos a metodologia utilizada e, no capítulo 3, apresentamos os resultados obtidos a partir da execução da proposta de intervenção. Por fim, cabe-nos aqui tecer reflexões sobre o desenvolvimento geral do trabalho, enfatizando os resultados alcançados.

Nesta pesquisa, defendemos a hipótese de que a gamificação, aplicada ao contexto educacional, é uma estratégia que motiva a interatividade e a participação ativa dos estudantes nas atividades de sala de aula, e, assim, pode possibilitar a superação de dificuldades relacionadas à produção de textos. As análises feitas no capítulo 3, especificamente no tópico 3.3, apoiadas pelos pressupostos teóricos que fundamentaram essa pesquisa, demonstraram, tanto em abordagem quantitativa como qualitativa, que houve progresso dos alunos no que se refere à escrita de textos narrativos. A observação da análise dos dois *corpora* (produção inicial e produção final) mostram-nos que, embora não tenhamos elevado todos os estudantes ao nível recomendado, a aplicação do PEI proporcionou considerável avanço na produção de narrativas.

Dessa forma, considerando os resultados alcançados e, ainda, que a nossa proposta esteve pautada em estratégias gamificadas, podemos afirmar, com convicção, que a gamificação contribuiu significativamente para o estabelecimento de um ambiente interativo de aprendizagem que resultou em melhorias nas produções de textos narrativos. Não poderíamos deixar de destacar também o papel relevante das discussões e estudos sobre o texto narrativo desenvolvidos ao longo do trabalho interventivo, pois foram de fundamental importância para a obtenção de resultados satisfatórios. A leitura de textos impressos, a discussão face a face sobre o conteúdo e a produção de textos escritos, certamente, fizeram com que a proposta de intervenção fosse ainda mais produtiva.

De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014, p. 83), no contexto educacional, “a gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens, com o foco na aprendizagem”. Assim, compreendemos que a gamificação se constitui, também, uma forma de minimizar o descompasso entre as práticas pedagógicas tradicionais e as novas formas de aprender que caracterizam os jovens, inevitavelmente imersos na era digital. Essa concepção é ratificada por Fardo (2013a, p. 3), que afirma que a gamificação apresenta muitas potencialidades de aplicação, “pois a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, [...] e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento. Ou seja, a gamificação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural”.

É certo que a gamificação não se configura solução absoluta para os diversos problemas vivenciados hoje em sala de aula. Conforme nos mostram Alves, Minho e Diniz (2014, p. 93), a gamificação, jogos digitais ou quaisquer outros aparatos tecnológicos não podem se constituir em “panaceias para mudar o sistema de ensino, tornando-o mais prazeroso e efetivo. Essa mudança passa por questões que vão desde infraestrutura mínima nas escolas, melhores salários para os docentes e processos de formação permanente”. Estas são condições mínimas para que os professores construam práticas eficazes, criativas, dinâmicas e que satisfaçam a necessidade de aprendizagem e também o interesse dos alunos.

Dessa forma, convém estar ciente de que “resgatar o desejo de aprender na escola vai além dos elementos que compõem a gamificação”. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 94). Por outro lado, é preciso reconhecer que, com os alunos mais envolvidos, investigativos e determinados, a aprendizagem, certamente, será afetada positivamente. Neste contexto, destacamos a relevância do embasamento teórico para o planejamento de atividades gamificadas, pois, conforme afirma Fardo (2013b, p.93), “os elementos dos games são ferramentas valiosas, e utilizá-las requer discernimento, cuidado e conhecimento”.

Consideramos importante salientar que, como a nossa proposta consistiu em utilizar a gamificação associada ao uso de tecnologias digitais, nos deparamos com alguns entraves na execução do PEI. Além da recorrente dificuldade quanto ao funcionamento de alguns equipamentos (computadores e acessórios), o maior desafio encontrado foi a péssima qualidade da internet contratada pela escola, que, por ter velocidade baixa e muitas oscilações, atrasou o desenvolvimento das aulas. Para trabalhos dessa natureza, é imprescindível que os recursos disponibilizados pela instituição sejam de boa qualidade, uma vez que isso interfere no resultado das atividades planejadas. Contudo, reafirmamos que tais dificuldades não

inviabilizaram a execução da proposta, nem impediram que resultados exitosos fossem alcançados.

Destacamos, ainda, a oportunidade singular de relacionar teoria e prática proporcionada a profissionais da educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, do qual esta pesquisa faz parte. Este programa representa uma excepcional iniciativa de formação de professores de Língua Portuguesa e tem contribuído sobremaneira para elevar o nível de proficiência dos alunos do ensino fundamental, no que se refere aos multiletramentos e às habilidades de leitura e escrita, entre outros aspectos. Além disso, o ProfLetras proporciona a formação de docentes críticos e investigativos, capazes de inovar sua prática em sala de aula.

Por fim, ressaltamos a relevância desse trabalho que ora apresentamos, tanto para o contexto acadêmico, pelos referenciais teóricos aqui apresentados, quanto como modelo de intervenção que pode inspirar a prática pedagógica dos profissionais que atuam no ensino-aprendizagem de língua materna. Para trabalhos futuros, sugerimos a análise das contribuições da gamificação na abordagem de outros aspectos do ensino de língua, como na leitura ou no trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Os resultados obtidos com essa pesquisa evidenciam que é possível intervir, com sucesso, na conturbada realidade em que se encontra a escola pública atual, desde que o planejamento interventivo esteja pautado na reflexão, investigação e embasamento teórico consistente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: **Educação, Formação e Tecnologias**. vol.1(2), pp. 3-10, nov. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58/38>> Acesso em 28/10/2016.
- ALVES, Lynn; MINHO, Marcelle Rose; DINIZ, Marcelo Vera. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al* (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ALVES, Lynn; RIOS, Vanessa; CALBO, Thiago. Games: delineando novos percursos de interação. **Intersemiose**, ano II, n. 04, jul/dez 2013. Disponível em <<http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2014/02/14.pdf>>. Acesso em 28/10/2016.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967.
- ANTONIO, José Carlos. Uso pedagógico do telefone móvel (Celular). Professor Digital. SBO, 13 jan. 2010. Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>>. Acesso em 28/10/2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-327.
- BARRAL, Gilberto Luiz Lima. Liga esse celular! Pesquisa e produção audiovisual em sala de aula. **GEPIADDE**, Ano 6, Volume 12, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/1889/1648>>. Acesso em 28/10/2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Trad. A. R. Machado, P. Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.
- DIONISIO, Ângela P.; VASCONCELOS, Leila J.; SOUZA, Maria M. (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vânia Ribas. Prefácio. In: FADEL, Luciane Maria *et al* (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**. Rio Grande do Sul, v. 11, nº 1, julho, 2013a. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>>. Acesso em 28/10/2016.

_____. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013b.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves. Alfabetização e letramento em contextos digitais: pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, Ana Elisa *et al* (Org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

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

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum: CBC Português**. Educação Básica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Belo Horizonte: SEE, 2008.

NICHELE, Aline G.; SCHLEMMER, Eliane; RAMOS, Adriana de F. QR Codes na Educação em Química. **CINTED-UFRGS**, Rio Grande do Sul, v. 13, nº 2, dezembro, 2015.

PASSARELI, LÍlian M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PAZ, Tatiana *et al.* Dispositivos móveis e gamificação: interfaces lúdicas em novas práticas educativas. In: **X Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**. Universidade do Estado da Bahia, 2014. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_86/trabalho.pdf> Acesso em 28/10/2106.

PONTE PRETA, Stanislaw. [Sérgio Porto]. **Garoto linha dura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

_____. **Multimodalidade e produção de textos**: questões para o letramento na atualidade. *Signo* (UNISC. Online), v. 38, n. 64, p. 21-34, 2013. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 20 jun 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glás S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p 7-16.

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**: romance. 64 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SCLAIR, Moacyr. Os namorados da filha. In: WERNECK, Humberto (Org.). **Boa Companhia**: crônicas. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUZA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUZA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAVARES, Rosilene Horta; OLIVEIRA, Cristiana Chaves de. Formação docente crítica em novas tecnologias. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos (Org.). **Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THORNBURG, David. **Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century**, 1996. Disponível em <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>> Acesso em 26 de agosto de 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005

VERÍSSIMO, Luís F. Versões. In: _____. **Outras do analista de Bagé**. 29 ed. Porto Alegre: L&PM, 1982, p. 45-47.

VIANNA, Ysmar *et al.* **Gamification, Inc** : como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **(Con)Textos Linguísticos**. Pernambuco, v.7, n. 8.1, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em 06/10/2016

_____. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. **Investigações – Linguística**. Pernambuco, v.18, n.2, 2005b. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1484>>. Acesso em 28/10/2016

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO

9º ANO – Turma: _____ Turno ()Matutino ()Vespertino

Idade: () 12 a 14 anos () 14 a 16 anos () mais de 16 anos

Sexo: () Masculino () Feminino

- 1- Você possui aparelho celular? () Sim () Não
- 2- Se sim, seu aparelho tem acesso à internet? () Sim () Não
- 3- Você utiliza o aplicativo *Whats App*? () Sim () Não
- 4- Se você tem aparelho celular, você o utiliza principalmente para:
 - () Falar com as pessoas
 - () Jogar
 - () Conversar através de *chats*, como o *WhatsApp*.
 - () Tirar fotos
 - () Acessar redes sociais
 - () Outros. Especificar _____
- 5- De onde você mais acessa a internet?
 - () Em minha casa
 - () Na escola
 - () Na *lan house*
 - () Em casa de parentes/amigos
 - () Outros. Especificar _____
 - () Não acesso internet
- 6 - Normalmente, quantas horas semanais você navega na internet?
 - () 1 a 2 horas por semana
 - () 2 a 4 horas por semana
 - () 4 a 6 horas por semana
 - () 6 a 8 horas por semana
 - () 8 a 10 horas por semana
 - () Mais de 10 horas por semana

APÊNDICE B

PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ROSÂNGELA SOARES DOS SANTOS SOUZA

GAMIFICAÇÃO: contribuições para a produção de narrativas

**Montes Claros-MG
2016**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ROSÂNGELA SOARES DOS SANTOS SOUZA

GAMIFICAÇÃO: contribuições para a produção de narrativas

Projeto Educacional de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissionalizante em Letras – Língua Portuguesa – Profletras, da Universidade Estadual de Montes Claros.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes. Sublinha: Ensino e Aprendizagem da leitura e da produção textual

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fábila Magali Santos Vieira.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	03
2- OBJETIVOS	04
3- PERCURSO METODOLÓGICO.....	05
4- CRONOGRAMA.....	12
5- RECURSOS NECESSÁRIOS.....	13
6- REFERÊNCIAS.....	14

1 INTRODUÇÃO

A proposta de intervenção que apresentamos aqui será desenvolvida em uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Delfino Magalhães, em Montes Claros, MG. Esta instituição atende cerca de novecentos alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo a maioria oriunda de famílias economicamente menos favorecidas. A turma escolhida para a intervenção é composta de trinta e um alunos, os quais apresentam um nível intermediário de desempenho em Língua Portuguesa, fato evidenciado pelos resultados das avaliações internas e externas.

Como professores de Língua Portuguesa, um dos desafios que enfrentamos é vencer a resistência dos estudantes quanto à escrita de textos. Elegemos a produção de textos do tipo narrativo como alvo deste trabalho. Apesar de ser um tipo textual muito comum na escola, verificamos que existem ainda dificuldades para escrever textos com sequência temporal, elementos de conflito, caracterização de personagens, clímax da história e, principalmente, desfechos coerentes com o processo narrativo desenvolvido.

Na busca por estratégias de engajamento dos alunos nas atividades de escrita, nos propusemos a investigar as contribuições de jogos digitais educativos e da gamificação no desenvolvimento de habilidades de escrita de textos do tipo narrativo. A gamificação é uma estratégia que, aplicada ao contexto educacional, visa motivar a participação dos estudantes nas atividades em sala de aula. Nesta proposta, a gamificação se concretizou através da nossa ação de transformar os conteúdos que envolvem a estrutura narrativa em jogos digitais. A gamificação vai além da utilização de um *game* que já está pronto; gamificar significa aplicar os elementos, dinâmicas, estilo e pensamentos de *games* a um contexto exterior aos games.

Nessa perspectiva, o problema que essa pesquisa se propõe a resolver é: de que maneira a utilização de jogos digitais e da gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos do tipo narrativo?

Para o embasamento teórico desta pesquisa, adotamos as concepções de texto, língua e textualidade presente nos estudos de Bronckart (2012) e Marcuschi (2008). A partir de Bakhtin (1997), tecemos considerações sobre gênero textual. O estudo sobre a gamificação partirá das concepções de Schlemmer (2014), Viana et al (2013) e Fardo (2013). As reflexões sobre o letramento digital, os multiletramentos e a multimodalidade estão baseadas em autores como Xavier (2005), Rojo (2012) e Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014).

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos narrativos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Delfino Magalhães, através da gamificação.

2.2 Específicos

- Discutir as características e fases dos textos narrativos;
- Proporcionar o estudo e a escrita de textos narrativos;
- Orientar a produção e adaptação de uma narrativa a ser gamificada pelos próprios alunos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a execução das atividades previstas nessa proposta de intervenção, inspiramo-nos nas “Metáforas para o aprendizado no século XXI” desenvolvidas por Thornburg (1996). Essa teoria defende que os ambientes cognitivos e afetivos são essenciais para o processo de ensino – aprendizagem. Nos últimos tempos, a sociedade tem buscado uma imersão na cultura tecnológica, influenciando a vida das pessoas e promovendo uma difusão acelerada e abrangente da informação. O autor apresenta um paralelo entre as formas de transmissão/aquisição do conhecimento dos antigos povos e da sociedade contemporânea, ao propor as metáforas da fogueira, do poço d’água, da caverna e da vida. A partir dessas metáforas, organizamos as atividades aqui propostas em quatro módulos, denominados *conhecendo*, *dialogando*, *refletindo* e *praticando*.

De acordo com Thornburg (1996), tudo se inicia com a reunião em torno da fogueira, momento de transmissão do conhecimento e sabedoria dos mais antigos aos mais jovens, através do ato de contar histórias. Definimos como o módulo *conhecendo* esse momento de exposição do mestre para os aprendizes, não como transmissor apenas, e sim como mediador da construção do conhecimento. A metáfora do poço d’água faz referência ao momento de busca coletiva por esse precioso recurso natural e as relações sociais estabelecidas no percurso, com as conversas rotineiras e a difusão de informações. Nesta proposta, definimos como *dialogando* o momento em que o aprendiz tem oportunidade de dialogar, discutir e trocar conhecimentos com os outros aprendizes, numa perspectiva sociointerativa de ensino-aprendizagem. Através da metáfora da caverna, o autor nos remete a momentos de introspecção, com o recolhimento na caverna, para a reflexão. Tomamos aqui como o módulo *refletindo* as atividades que proporcionarão ao aprendiz a reflexão sobre tudo o que foi ensinado e discutido. A última metáfora é a da vida, que se refere à participação ativa e ao desenvolvimento prático de conhecimentos adquiridos. Definimos como o módulo *praticando* a etapa final, em que o aprendiz deverá aplicar os conhecimentos adquiridos e experimentá-los na prática.

Essa metodologia possibilita a organização das atividades de forma a proporcionar maior participação dos estudantes. O aluno poderá vivenciar cada etapa, e, passo a passo, desenvolver sua criatividade e imaginação, favorecendo a produção de narrativas mais bem elaboradas. O conhecimento, a partir dessa metodologia, será construído na relação aluno-professor e também, mais significativamente, na interação aluno-aluno.

A seguir, apresentamos, em linhas gerais, a organização da nossa proposta, considerando cada um dos módulos e suas especificidades.

Módulo 1: *Conhecendo*

Nossa proposta de intervenção partirá do contato e reflexão sobre o texto narrativo. O contato inicial com a proposta se dará a partir da apresentação do conteúdo de forma gamificada, através de um jogo digital denominado “Uma aventura em outro mundo”, elaborado especialmente para este trabalho. Para abordar o conteúdo visto no jogo, realizaremos duas atividades envolvendo textos narrativos, nas quais serão estudados os elementos e as fases constitutivos de uma narrativa, conforme estabelece O CBC (2008) – Conteúdo Básico Comum. Um objeto de aprendizagem, desenvolvido para essa pesquisa, utilizando o *Impress*, apresentará uma abordagem gamificada sobre os narradores de uma história.

Módulo 2: *Dialogando*

Nessa etapa, foram planejadas três atividades em grupo com o objetivo de fomentar o diálogo e a interatividade entre os aprendizes. As atividades são de leitura e escrita de textos de forma colaborativa, aprofundando os conteúdos discutidos no primeiro momento.

Módulo 3: *Refletindo*

As atividades individuais serão priorizadas neste módulo. Será promovida a análise e reflexão sobre os conhecimentos construídos acerca do texto narrativo. Enfatizaremos os elementos de narrativa que estão presentes no game “Aventura em outro mundo”, que será de conhecimento de todos os alunos, e também discutiremos sobre os jogos preferidos de cada estudante, levando-os a refletirem sobre a história que integram esses jogos. Pretendemos estender essa discussão para as redes sociais, uma vez que diante do seu jogos, em casa, o aluno poderá relembrar e refletir melhor sobre os referidos elementos. Nesse módulo os alunos terão o contato inicial com o site de construção de jogos escolhido para este trabalho, a Plataforma Faz Game.

Módulo 4: *Praticando*

Esta é a etapa de aplicação prática dos conhecimentos construídos ao longo de todo o processo. Os alunos atuarão, em pequenos grupos, na produção e adaptação de uma narrativa à elaboração de um jogo digital utilizando a Plataforma Faz Game. Esta plataforma é um

software *on line* que pode ser utilizado gratuitamente, por instituições de ensino e usuários independentes, para a criação de games educacionais. Serão realizadas algumas oficinas de treinamento para a adequada operação com os recursos disponibilizados pelo programa. As atividades priorizarão o estabelecimento de um ambiente de interatividade e cooperação. A utilização de redes sociais, como o Facebook e o WhatsApp, serão fundamentais nesse momento, pois através delas poderemos instruir os estudantes, lançando mão de vídeos tutoriais, produzidos para a pesquisa, que guiarão a produção do game e esclarecerão as dúvidas de cada grupo.

Como nos propomos a trabalhar a gamificação neste trabalho, a avaliação estará ligada ao cumprimento das tarefas e desafios. A cada tarefa ou desafio cumprido, o estudante acumulará pontos. No fim das atividades, os estudantes serão recompensados (com notas) conforme os pontos acumulados ao longo da intervenção. Pretendemos reconhecer de maneira especial o aluno ou grupo que apresentar o maior número de pontos. Avaliaremos também o engajamento e a participação nas atividades propostas, de forma oral e escrita, e também nas atividades envolvendo as tecnologias digitais. Comprometimento, responsabilidade e dedicação às tarefas solicitadas serão alguns dos aspectos avaliados no decorrer dos módulos. O progresso do aluno, com relação ao desenvolvimento de habilidades de produzir textos narrativos bem elaborados, será o foco do trabalho desenvolvido. A seguir, apresentamos um quadro com a esquematização da proposta.

MÓDULO I: CONHECENDO	
AÇÃO	
<p>1. Exposição das características gerais do tipo textual narrativo:</p> <p>1.1 Elementos estruturais da narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ação (intriga e enredo) - Personagens - Tempo - Espaço - Narrador e foco narrativo: narrador onisciente, narrador testemunha e narrador protagonista <p>1.2- Exposição sobre as fases ou etapas do texto narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição: ambientação da história, apresentação de personagens e do estado inicial da ação; - Complicação: surgimento de conflito ou obstáculo a ser superado; - Clímax: ponto máximo de tensão do conflito; - Desfecho: resolução do conflito ou repouso da ação; pode conter a avaliação do narrador acerca dos fatos narrados. 	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e discutir os elementos característicos de um texto ou sequência narrativa; - Conhecer e usar as fases ou etapas do texto narrativo. 	
METODOLOGIA	
<p>Objetos de aprendizagem (jogos digitais educativos)</p> <p>Aulas expositivas dialogadas</p>	
DESENVOLVIMENTO	
<p>Primeiro contato (1h/a): Leitura do texto <i>Menino Precoce</i>, de Stanislaw Ponte Preta, em apresentação com o Prezi, utilizando a estratégia da pausa protocolada.</p> <p>Apresentação da proposta de trabalho. Criação de grupos nas redes sociais <i>Facebook</i> e <i>WhatsApp</i>.</p> <p>TAREFA 1 (2 h/a): Jogo digital educativo “Aventura em outro mundo”.</p> <p>Os alunos irão jogar e posteriormente, haverá uma discussão sobre o que os alunos perceberam sobre o texto narrativo durante o jogo.</p> <p>Produção inicial: Escrita de um texto narrativo durante a participação no jogo citado acima.</p> <p>TAREFA 2 (2 h/a): Estudo do texto “Um dia em sala de aula”, observando as principais características da narrativa.</p> <p>TAREFA 3 (1 h/a): Estudo sobre os momentos da narrativa a partir do texto “Os namorados da filha”, de Scliar (2006).</p> <p>DESAFIO 1 (1 h/a): Desvendar os narradores na atividade gamificada denominada “Jogo Detetive <i>Expert</i>”, produzido no <i>Impress</i> a partir do texto <i>Versões</i>, de Veríssimo (1982).</p>	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Textos e atividades fotocopiadas; - Projetor de multimídia; - Computadores do laboratório de informática com acesso à internet. - Aparelhos celulares dos alunos. 	
CARGA HORÁRIA	
07 h/a	
AValiação	
Interesse e participação dos estudantes na exposição dos conteúdos e na realização das atividades propostas.	

MÓDULO II: DIALOGANDO
AÇÃO
Aprofundamento e interação com as fases e elementos constitutivos da narrativa, através de atividades em grupos.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o diálogo, o engajamento e a troca de conhecimentos através da discussão sobre os textos a serem trabalhados; - Produzir textos em grupo, utilizando os conhecimentos adquiridos no módulo inicial.
METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas dialogadas - Trabalhos em grupo. - Lançamento de desafio
DESENVOLVIMENTO
<p>TAREFA 4 (2 h/a): Percebendo a narrativa dentro dos gêneros textuais.</p> <p>Raio X da narrativa: organizados em grupos, os alunos receberão textos narrativos para serem lidos. Os alunos deverão responder uma pergunta, que aponta para um elemento da narrativa (O que aconteceu? Com quem? Onde? Quando? Quem está contando? Qual o gênero textual está sendo utilizado?). A cada pergunta, as respostas serão colocadas num quadro com o esquema geral de todos os textos. Para responderem a próxima pergunta, os textos serão trocados entre as equipes até que todas tenham lido e analisado um elemento de cada narrativa.</p> <p>TAREFA 5 (1 h/a) – Construindo as fases da narrativa</p> <p>Os alunos, organizados em grupos, receberão a exposição (situação inicial) de uma narrativa. Cada um deverá escrever acrescentar uma complicação (conflito) ao texto. Ao sinal do professor irão passar o texto adiante para que o colega leia e dê continuidade acrescentando a próxima etapa da história, ou seja, o estudante desenvolverá a narrativa até a elevação do conflito ao seu ponto máximo, o clímax. O texto será passado adiante para que o próximo aluno escreva o desfecho. Os textos produzidos serão lidos e as adequações necessárias serão feitas pelo primeiro escritor.</p> <p>DESAFIO 2 (1h/a) - Ordenando a narrativa.</p> <p>Os alunos farão uma busca pelos Códigos de resposta rápida (Qr Code) que estarão espalhados pela escola. Cada Qr Code conterá um trecho da narrativa que deverá ser organizada, observando sua progressão temporal. Vencerá a equipe que primeiro entregar um texto com a sequência organizada adequadamente.</p>
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Textos e atividades fotocopiadas; - Aparelhos celulares dos alunos.
CARGA HORÁRIA
04 h/a
AVALIAÇÃO
Interesse e participação dos estudantes na exposição dos conteúdos e na realização das atividades propostas.

MÓDULO III: REFLETINDO
AÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre as narrativas presentes nos jogos digitais e sua importância para o jogador, tomando como exemplo o jogo “Aventura em outro mundo” e também os jogos comerciais preferidos dos alunos. -Aprofundamento sobre os tipos de narradores.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar os conhecimentos sobre os tipos de narradores; - Refletir sobre a presença de narrativa nos games.
METODOLOGIA
<p>Objeto de aprendizagem produzido pela pesquisadora</p> <p>Apresentação com Prezi</p> <p>Comentários e discussões em grupo do <i>WhatsApp</i>.</p>
DESENVOLVIMENTO
<p>TAREFA 06 (2 h/a): Análise da narrativa do jogo “Aventura em outro mundo” e reflexão sobre o papel da narrativa em jogos. Depoimento sobre a percepção da narrativa nos jogos comerciais preferidos dos alunos, atividade a ser feita em casa, utilizando a rede social.</p> <p>TAREFA 07 (1 h/a): Aprofundando o estudo sobre os tipos de narradores através de atividades individuais.</p>
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Textos e atividades fotocopiadas; - Projetor de multimídia; - Computadores do laboratório de informática com acesso à internet. - Aparelhos celulares dos alunos.
CARGA HORÁRIA
03 h/a
AVALIAÇÃO
Interesse e participação dos estudantes na exposição dos conteúdos e na realização das atividades propostas.

MÓDULO IV: PRATICANDO
AÇÃO
Produção de uma narrativa adaptada para a elaboração de um game utilizando a Plataforma Faz Game.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e usar os recursos disponíveis na Plataforma Faz Game. - Desenvolver, a partir dos conhecimentos adquiridos, as habilidades dos alunos para produzir narrativas e adaptá-las à elaboração de games.
METODOLOGIA
Oficinas de escrita de textos e construção de games. Comentários e discussões em grupo do <i>WhatsApp</i> .
DESENVOLVIMENTO
<p>TAREFA 8 (1 h/a): Conhecendo a Plataforma Faz Game Os alunos acessarão o link da Plataforma Faz Game para a experimentação dos jogos já prontos na plataforma e análise dos elementos disponíveis para a construção de <i>games</i>.</p> <p>TAREFA 9 (4 h/a): Produção final Escrita de uma narrativa a partir dos cenários, personagens, objetos e outros elementos disponibilizados na plataforma de criação do jogo. Será necessária a adaptação da narrativa ao ambiente virtual do game, após avaliação da professora e revisão pelos alunos.</p> <p>DESAFIO 3 (4h/a): Construção de um game a partir das narrativas produzidas e após as oficinas de treinamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de Festival de games, com a participação de alunos de outras turmas, para apreciação, avaliação e premiação do melhor <i>game</i>.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Textos e atividades fotocopiadas; - Projetor de multimídia; - Computadores do laboratório de informática com acesso à internet. - Aparelhos celulares dos alunos.
CARGA HORÁRIA
09 h/a
AVALIAÇÃO
Interesse e participação dos estudantes na produção dos textos e na construção do game.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Para a execução desta proposta de intervenção, será necessária a utilização de recursos multimidiáticos, com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, gerando, assim, melhores resultados. Assim utilizaremos o computador pessoal, projetor de multimídia, celulares e câmera digital pessoais, material fotocopiado, livros didáticos e, principalmente, os computadores do laboratório de informática da escola, com acesso à internet.

Com relação aos recursos humanos, a pesquisa contará com a nossa atuação, como pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, na turma do 9º ano A. O apoio e colaboração do diretor, vice-diretora e supervisora do turno matutino serão fundamentais para a execução deste trabalho, no sentido de disponibilizar os equipamentos necessários, uma vez que a maior parte das aulas ocorrerá no laboratório de informática e com a utilização do projetor de multimídia.

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum: CBC** Português. Educação Básica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Belo Horizonte: SEE, 2005.

PONTE PRETA, Stanislaw [Sérgio Porto]. **Menino Precoce**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4078733>>. Acesso em 19 de outubro de 2015.

SCLAIR, Moacyr. Os namorados da filha. In: WERNECK, Humberto (Org.). **Boa Companhia**: crônicas. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

THORNBURG, D. **Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century**, 1996. Disponível em < <http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>> Acesso em 26 de agosto de 2015.

VERÍSSIMO, Luís F. Versões. In: _____ . **Outras do analista de Bagé**. 29 ed. Porto Alegre: L&PM, 1982, p. 45-47.

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOGOS EDUCATIVOS E GAMIFICAÇÃO: contribuições para a produção de narrativas.

Pesquisador: Rosângela Soares dos Santos Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55008616.3.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.520.231

Apresentação do Projeto:

Trata-se investigar se métodos e elementos presentes nos games são capazes de proporcionar aprendizagens úteis em vários domínios da vida, de forma eficiente e prazerosa. A ideia desta pesquisa surgiu a partir da nossa busca por estratégias de engajamento dos alunos nas atividades de escrita. A proposta apresentada consiste na utilização da gamificação e dos jogos educativos digitais com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento de habilidades de escrita de textos narrativos nas séries finais do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as contribuições da gamificação e da utilização de jogos educacionais no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos narrativos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os alunos podem não se interessar pela pesquisa e recusarem a melhorar a qualidade de seus textos por meio das atividades propostas.

Benefícios:

Despertar o interesse dos estudantes, engajá-los nas atividades de escrita e proporcionar o

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 38.401-089
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: 1.520.231

desenvolvimento de habilidades de produção de textos do tipo narrativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta apresentada consiste na utilização da gamificação e dos jogos educativos digitais com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento de habilidades de escrita de textos narrativos nas séries finais do Ensino Fundamental. Verificamos, nas produções dos alunos, dificuldades para escrever textos com sequência narrativa, elementos de conflito, caracterização de personagens, clímax da história e, principalmente, desfechos coerentes com o processo narrativo desenvolvido. As narrativas produzidas integrarão a construção de um game pelos estudantes. Os estudos de Schlemmer (2014), Fadel (2014), Marcuschi (2008) e Geraldi (2006) fornecem bases para a construção do referencial teórico desta investigação. A metodologia a ser utilizada neste trabalho é a pesquisa-ação. A coleta de dados será realizada através de um projeto educacional de intervenção, elaborado e executado pela pesquisadora. Espera-se um avanço na produção de narrativas e maior envolvimento dos estudantes com as atividades de escrita de textos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados nos termos das normas vigentes.

Recomendações:

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

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de investigação relevante voltada para a promoção do desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos narrativos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Delfino Magalhães, através da metodologia da gamificação

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em 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_DO_P ROJETO_682396.pdf	08/04/2016 19:35:05		Aceito
Outros	Termo_de_concordancia.pdf	08/04/2016 19:33:58	Rosângela Soares dos Santos Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_de_assentimento.pdf	08/04/2016 19:32:43	Rosângela Soares dos Santos Souza	Aceito

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: 1.520.231

Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	08/04/2016 19:32:43	Rosângela Soares dos Santos Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	08/04/2016 19:31:53	Rosângela Soares dos Santos Souza	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade.pdf	01/04/2016 20:33:01	Rosângela Soares dos Santos Souza	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	01/04/2016 20:29:33	Rosângela Soares dos Santos Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	17/03/2016 22:28:02	Rosângela Soares dos Santos Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 28 de Abril de 2016

21

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

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