INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática Porto Alegre, v.20, n.3, set./dez. 2017. ISSN digital 1982-1654

ISSN impresso 1516-084X

Leitura Literária: uma experiência gamificada

Literary readings: a gamified experience

CAROLINA MÜLLER

IENH – Instituição Evangélica de Novo Hamburgo

Resumo: Este artigo apresenta um estudo de caso sobre a experiência de trabalho literário desenvolvido com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental visando à uma proposta gamificada de exploração e vivência da obra "O Espelho dos Nomes" de Marcos Bagno. O objetivo do presente texto é oferecer o relato da atividade fundamentada na visão interacionista de leitura e de gamificação; considerando que um processo gamificado segue caraterísticas advindas dos *games*, tais como, narrativas, recompensas e *feedbaks*, cooperação, competição, níveis, missões, interatividade e diversão. Como principais aspectos advindos desta experiência gamificada, desatacam-se a interatividade no processo de leitura, a co-construção de sentidos entre texto-autor-leitor e uma proposta diferenciada e inovadora que estimula e incentiva os alunos à leitura literária.

Palavras-chave: Gamificação. Literatura. Leitura Literária.

Abstract: This article presents a case study about the experience of literary work developed with 7th grade elementary school students aiming at a gamified proposal of exploring and living the work "O Espelho dos Nomes" by Marcos Bagno. The objective of the present text is to offer the report of the activity based on the interactionist vision of reading and gamification; considering that a gamified process follows characteristics derived from games, such as narratives, rewards and feedbaks, cooperation, competition, levels, missions, interactivity and fun. As the main aspects arising from this experience, the interactivity in the reading process, the co-construction of meanings between text-author-reader and a differentiated and innovative proposal that stimulates and encourages students to literary reading are unlearned.

Keywords: Gamification. Literature. Literary Reading.

MÜLLER, Carolina. Leitura Literária: uma experiência gamificada. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 31-48, set./dez. 2017.

1 Introdução

Neste artigo apresenta-se a proposta de trabalho gamificado desenvolvida com duas turmas de 7o ano terceiro trimestre de 2016. Foram realizadas diferentes atividades de leitura envolvendo o livro "O Espelho dos Nomes", do linguista Marcos Bagno.

As atividades descritas no estudo de caso e que correspondem ao projeto desenvolvido, foram planejadas a partir de situações de interação nas quais os conhecimentos linguísticos e literários sejam construídos buscando a mediação entre o texto e os sujeitos de modo a construir diferentes sentidos e modos de compreender (kleiman, 2011).

Considerando a proficiência leitora dos alunos e a importância de se familiarizarem com uma literatura mais instigante, que provoque novos sentidos e conduza à uma reflexão maior sobre o que foi lido e, até mesmo, sobre a nossa própria língua, foi escolhido o livro "O Espelho dos Nomes". Trata-se de um livro que aborda de maneira inusitada uma brincadeira com palavras e seus significados. É um livro não linear, que traz de uma forma diferente a construção da história, possibilitando variadas leituras e entendimentos. O fato de não ser linear a leitura, permitindo ao leitor idas e vindas na construção do significado, é um dos fatores que contribui para a escolha deste livro em consonância à vivência hipertextual (Marcuschi e Xavier, 2004) dos alunos da atualidade.

Desta forma, uma primeira justificativa para o projeto, centra-se especialmente no fato de possibilitar aos alunos o contato com uma literatura diferente daquela que normalmente estão acostumados e, ainda, promover um espaço de mediação e construção de diferentes sentidos e significados a partir da leitura de uma forma conectada à cultura digital (Soares, 2002) na qual os adolescentes são protagonistas.

Considerando tal cenário e a característica dos alunos nativos digitais (Prensky, 2001) não há como manter uma prática de leitura literária centrada na leitura individual de cada aluno e, após, a cobrança massiva de informações sobre o livro lido. Essa prática não cabe mais nas salas de aula atuais, nas quais os alunos estão habituados a uma diversidade de estímulos e cujo pensamento segue uma nova forma de encarar o mundo. Além disso, a leitura sob uma perspectiva interacionista, nos leva a uma nova forma de ler e "cobrar" aquilo que o aluno leu; é necessário que o professor seja um mediador deste processo, possibilitando aos leitores o deleite e a co-construção de sentidos a partir do texto. Tais aspectos, fundamentam a escolha da gamificação como meio para explorar a literatura de uma forma diferenciada e prazerosa para os alunos.

A gamificação corresponde a uma nova metodologia adotada no século XXI. De uma forma bastante simplificada, podemos entender a gamificação como um processo educacional que adota as mecânicas e as dinâmicas dos jogos com o objetivo de resolver situações problema ou atingir algum objetivo. Na educação tem um grande potencial, pois possibilita o engajamento dos alunos através de uma prática em consonância com a sua vivência na era digital, despertando o interesse, aumentando a participação, desenvolvendo a criatividade e a autonomia e promovendo diálogo para a resolução de situações-problema.

Entende-se que gamificação não consiste no uso de jogos prontos nas práticas de sala de aula, mas sim no uso de situações envolvidas em diferentes jogos, tais como as missões e desafios, para o desenvolvimento da aprendizagem.

Levando em conta o desejo de proporcionar aos alunos uma leitura genuinamente literária, trabalhando com a mediação e a construção de sentidos e o uso de uma metodologia atual e adequada aos estudantes desta geração digital, surgiu a proposta de aliar gamificação e literatura em um único projeto.

O principal objetivo do trabalho descrito no estudo de caso é desenvolver competências leitoras e estratégias de leitura através de um livro diferenciado que, normalmente não seria escolhido pelos alunos, usando uma metodologia atual capaz de promover maior interesse e engajamento dos alunos nas propostas.

Como objetivos específicos foram elencados: (1) Ampliar o universo literário dos adolescentes através de uma obra que, normalmente, não seria escolhida para leitura. (2) Aproximar a literatura de boa qualidade através de uma metodologia que engaje os alunos no processo de aprendizagem. (3) Promover, de maneira lúdica, a mediação da leitura possibilitando a construção de diferentes significados.

Seguindo tais premissas, este artigo organiza-se em cinco seções. Esta introdução, que cumpre com a função de situar o projeto descrito. A seção 2, cujo objetivo corresponde a apresentar nossa concepção de leitura e mediação literária. A seção 3, que trata sobre a gamificação e os processos de aprendizagem que emergem na e da cultura digital. A seção 4, cuja função é apresentar a metodologia e os resultados obtidos com o trabalho. E, por fim, a seção 5, na são tecidas considerações finais acerca do trabalho.

2 A leitura literária

Atualmente a leitura é vista como um processo de interação entre os sujeitos e o texto. Seguindo essa concepção, autor e leitor são sujeitos sociais ativos, que, em mediação, co-constroem sentidos no texto. Dessa forma, o texto deixa de ser considerado algo independente e preexistente, mas passa a ser visto como lugar de interação e constituição dos interlocutores.

Neste panorama, a leitura corresponde a uma atividade interativa e complexa que envolve a produção de sentidos mobilizando diferentes saberes para além do conhecimento linguístico. O foco da leitura, portanto, centra-se na interação entre o autor-leitor x leitor-autor mediada pelo texto (Cafiero, 2010). Assim, seguindo essa concepção, o leitor vai além da simples decodificação de signos, mas participa ativamente da e na construção de sentidos.

De acordo com Kleiman (2011), a leitura corresponde a um processo cognitivo no qual se dá a junção entre conhecimento sintático, semântico e pragmático fundamentado na vivência pessoal e no conhecimento prévio, ou conhecimento enciclopédico. Ou seja, o leitor faz uso de tudo o que já conhece para construir significados a partir da sua leitura. Assim, a leitura de um texto sempre terá diferentes possibilidades de construção se sentidos, uma vez que leva em consideração a bagagem de cada leitor em interação com texto propriamente dito. Segundo Koch & Elias (2006, p. 11):

> o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

É através dessa inter-relação que se forma o leitor crítico, aquele capaz de fazer inferências, perceber intenções e estruturas, estabelecer relações e co-construir sentidos. Essa inter-relação se dá entre o texto, o autor e leitor, mediada pelo professor. Tal relação fica explícita ao observarmos a figura 1, que apresenta a ideia esquematicamente.

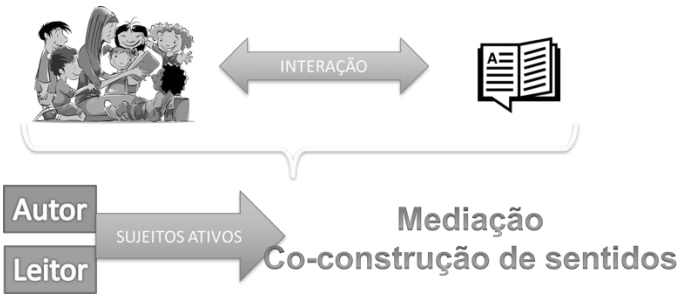


Figura 1 – Leitura: interação e construção de sentidos. Fonte: elaborado pela autora.

Os aspectos supracitados tornam-se ainda mais relevantes quando se trata de leitura literária, uma vez que a literatura traz consigo um aspecto poético, estético e que envolve todo um contexto de produção da obra, ou seja, conhecer o autor e a época em que a obra foi escrita, são fundamentais para a construção de sentidos e a mediação entre texto e leitor1. A literatura permite ao leitor uma nova forma de pensar e ver o mundo, um novo modo de ser e estar no mundo; amplia a circulação de impressões e percepções; é, segundo Brito, "uma forma de (re)conhecer-se no mundo, na vida" (in: FNLIJ 2008 p. 100).

Para Saraiva e Mügge (2006) a literatura é arte e, como tal, "caracteriza-se por seu apelo ao imaginário e pela presença da fantasia. O texto literário dispensa, pois a adequação ao mundo possível" (p. 29). Desta forma, a literatura constitui-se como uma maneira de ler o mundo através de outros olhos e, muitas vezes, permitindo a exploração da imaginação e a construção de muitos sentidos mediados pelo texto e pela própria vivência do leitor. Novamente reitero a escolha do livro supracitado por permitir a exploração da imaginação e a leitura respeitando a vivência de cada leitor.

Reforçando e complementando tal premissa, entende-se que "uma abordagem de leitura deve levar o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica que exige o engajamento cognitivo" (Kleiman e Moraes, 1999, p. 129) e é, justamente este engajamento proporcionado pelo jogo da leitura que permitirá o desenvolvimento de atividades que se parecem com um jogo, no qual a adivinhação e a co-construção de sentidos fazem parte.

A leitura, especialmente quando se trata de um texto literário, deve seguir etapas de uma espécie de jogo literário, no qual o leitor terá a possibilidade de perceber elementos linguísticos significativos para a construção do texto e sua função; ativar seus conhecimentos prévios

[1] É importante reforçar que tais aspectos são fundamentais para a compreensão de qualquer texto, no entanto, quando se trata de literatura, têm uma função muito importante para a co-construção dos sentidos.

(também chamado de conhecimento enciclopédico); elaborar e testar hipóteses a partir do texto, tornando a atividade de leitura significativa e prazerosa e fazendo do aluno um sujeito engajado nesse processo. De acordo com Kleiman e Moraes o "sujeito cognitivamente engajado mobiliza seus conhecimentos para fazer sentido de uma situação. O empenho é concomitante com a relevância que a situação apresenta para sua realidade e, nesse sentido, a motivação do aluno é um requisito" (Kleiman e Moraes, 1999, p. 129).

Considerando o posicionamento crítico acerca das obras literárias e o seu reconhecimento como uma forma de pensar o mundo, a atividade de leitura na sala de aula deve levar em conta outras mídias, seguindo uma perspectiva intertextual, multimodal e, por que não, interdisciplinar. O uso de tecnologias aliadas ao trabalho literário amplia o interesse dos sujeitos e permite maior construção de significados e possibilidades de leitura.

Há ainda a hipertextualidade presente em diferentes obras e que precisa ser "olhada" pelo professor, aproveitando esse recurso para ampliar o universo de sentidos construído pelos sujeitos. De acordo com Hunt (2010), todos os textos podem ser considerados hipertextuais, já que, para estabelecermos nossa compreensão, lançamos mão de diferentes links e conhecimentos variados: os frames (Fillmore, 1982), de acordo com a Linguística Cognitiva.

As questões apontadas nessa seção fundamentam a escolha por um trabalho de leitura literária aliado a um novo paradigma metodológico em consonância com a realidade digital dos alunos e da própria faixa etária.

3 A gamificação

Ao tratar sobre gamificação, cumpre-nos a necessidade de, inicialmente, abordar aspectos referentes ao jogo como elemento social e cultural. Huizinga (1980) já tratava do assunto alertando para o fato de que o jogo está inserido na vida do ser humano em vários contextos, por exemplo: (1) na vida do jovem, quando estabelece objetivos a serem alcançados e planeja as diretrizes para alcançá-los; (2) na vida do bebê, quando explora os diferentes objetos e, com isso, desenvolve sua aprendizagem; (3) na vida do adulto, quando busca diferentes alternativas para a solução de seus problemas enfrentando-os de forma leve e agradável; enfim, há sempre um objetivo e estratégias para alcançá-lo, bem como a busca pelo divertimento.

Diante desses exemplos, Huizinga (1980) reforça o fato de que o jogo é inerente ao ser humano, ou seja, corresponde a uma atividade natural na forma de se relacionar, buscar diversão, encontrar alternativas para resolução de problemas. Para o autor, o jogo é uma atividade fortemente relacionada à cultura de cada sociedade e perpassa a consciência humana. Além disso, o jogo nos remete ao desafio; a necessidade de buscar alternativas de superar nossas dificuldades nos ensinando a ganhar e perder, experiência, esta, que nos faz crescer. Gera a necessidade de superação, faz com que o sujeito fique completamente envolvido buscando superar-se a cada jogada. Assim, jogar é uma atividade apaixonante e envolvente, que permite ao sujeito desenvolver diversas habilidades e ampliar potencialidades.

Seguindo tais premissas, Schlemmer (2014) aponta que o termo gamification (gamificação) surgiu em 2008, sendo utilizado pela indústria de jogos e, a partir de 2010, popularizou-se com o uso em diferentes contextos, até mesmo a educação. De acordo com a autora, o processo de gamificação consiste em fazer uso de elementos dos jogos em contextos que normalmente não correspondem a um jogo. A partir de então, o conceito passou a ser amplamente estudado e discutido no que tange à utilização de elementos advindos de jogos digitais em variadas atividades, considerando que trabalhar sob essa perspectiva não significa apenas criar ou jogo ou somente jogar. Trata-se de uma forma diferente de incluir conceitos relacionados aos jogos digitais em práticas diferenciadas. Dentre os autores que trabalham nessa perspectiva, podemos citar Alves et al. (2014), Kapp (2012), Ziechermann e Linder (2010), Thiebes et al. (2014) e Schlemmer (2014).

Se considerarmos, tal como Huizinga (1980), que o jogo é inerente ao ser humano e que está inserido na sua cultura desde os primórdios, então poderíamos pensar que a gamificação também é algo que faz parte da nossa sociedade. Atualmente, temos várias abordagens para o uso de gamificação em diferentes contextos, até mesmo na educação. No entanto, há uma linha condutora entre essas perspectivas: o uso de elementos, mecanismos e técnicas de jogos em contexto de jogo ou não-jogo; o uso de desafios, regras, metas, pontuação, acompanhamento, superação de níveis, entre outros. Essa linha condutora segue também as atividades consideradas de "não-jogo", as quais são relacionadas às situações reais, do dia-a-dia do indivíduo.

O esquema proposto na figura 2 ilustra os aspectos advindos dos jogos que compõem a gamificação tal como é compreendida pelos autores supracitados em seus trabalhos. Organizamos a figura através da metáfora do muro, na qual a gamificação corresponde ao suporte para todos os elos que nela se encaixam, fornecendo aos sujeitos uma forma diferenciada de interação e produção de conhecimento.

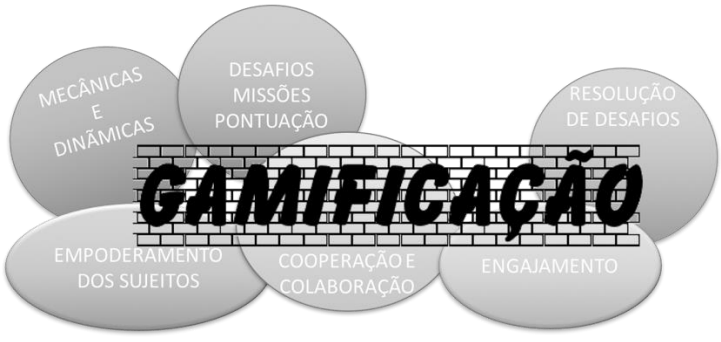


Figura 2 – Gamificação e seus elos. Fonte: elaborado pela autora.

Para Kapp (2012) não basta apenas a inserção dos elementos citados acima, é necessário que se tenha o pensamento ancorado nessa estrutura e dinâmica dos jogos, pois, segundo o autor, é esse pensamento que nos permite transformar uma situação corriqueira em uma

atividade que associe elementos de jogo, transformando-se, efetivamente, em gamificação. De acordo com o autor, gamificação é o processo que envolve o pensamento de jogo através do uso de mecânicas de jogos visando ao envolvimento dos usuários na resolução de problemas (Kapp, 2012).

Fardo (2014) faz uma revisão bibliográfica acerca do termo gamificação e apresenta detalhadamente as definições de Kapp (2012) para os aspectos apresentados em sua definição. A tabela 1 apresenta resumidamente as ideias de Kapp (2012) tendo como base a revisão de Fardo (2014) e, para complementar, traz um pequeno comentário que remete ao trabalho a ser apresentado detalhadamente na seção 4, correspondente a metodologia e descrição do projeto.

Tabela 1 – Definições de Kapp (2012). Fonte: Adaptado de Fardo (2014)

Termo	**Definição de Kapp (2012)**	**Nossa abordagem**
Mecânicas	- elementos básicos: regras, feedback, elementos quantificáveis, níveis, recompensas, sistema de pontuação. - são necessários, mas somente eles não caracterizam uma atividade gamificada.	Os elementos básicos estão inseridos na nossa abordagem no decorrer de toda a atividade, como será descrito na seção 4.
Estética	- interfaces gráficas apoiadas em tecnologias digitais. - experiência sensória e visual.	No caso do projeto desenvolvido usou-se a plataforma Classroom e diferentes aplicativos para o desenvolvimento dos desafios.
Pensamento	- transformação de uma situação ou contexto, incorporando elementos de jogo e tornando agradável e prazeroso.	A leitura literária, normalmente vista com maus olhos pelos alunos, foi transformada em uma situação lúdica e envolvente.
Games	- jogadores envolvidos em um desafio abstrato, através de regras, da interatividade, recebendo feedbacks. - resultado quantificável favorecendo o engajamento	Na medida em que os alunos desenvolviam os desafios, iam recebendo sua pontuação, assim como os grupos. Dessa forma todos se engajaram e desejaram ler o livro.
Envolvimento	- capturar a atenção dos indivíduos ou dos grupos para engajá-los na experiência e tornar sua participação significativa.	Através dos desafios, os alunos e grupos se envolveram não só com os desafios, mas também com a leitura literária.
Motivação	- processo que "cria a energia" e constrói o significado para a atividade. - o desafio deve ser adequado para que haja motivação. - elemento central da gamificação.	A motivação ocorreu, inicialmente, com atividades específicas e, no decorrer do trabalho, através dos desafios propostos.
Promoção da aprendizagem	- as técnicas utilizadas, bem como suas características, permitem ao indivíduo construir sua aprendizagem de acordo com as suas características individuais.	Através dos desafios propostos os alunos desenvolveram suas competências leitoras e descobriram, até mesmo, novos conceitos da Língua Portuguesa que nem estavam previstos como conteúdos programáticos.
Resolução de problemas	- a natureza cooperativa da abordagem auxilia na resolução de problemas. - a natureza competitiva encoraja os indivíduos a buscarem o seu melhor para obter sucesso	Os desafios, na nossa proposta, eram individuais, mas como os grupos recebiam pontuações, os alunos buscaram muitas soluções cooperativamente.

Complementando, Ziechermann e Linder (2010), defendem que a gamificação corresponde ao processo de inclusão de mecânicas, estilos e pensamento de jogos em situações de "não-

jogo", tendo como foco a resolução de problemas ou desafios com vistas ao engajamento dos sujeitos de forma lúdica e divertida.

Para Schlemmer (2014), pode-se vislumbrar a gamificação sob dois aspectos: a persuasão ou a construção colaborativa e cooperativa. Esta, visando instigar através de desafios, missões, descobertas, empoderamento dos sujeitos em grupos, levando a uma visão interacionista de educação. Enquanto que aquela, estimula a competição, através de um sistema de pontuação, recompensa e premiação, levando a uma visão empirista de educação.

Seguindo tais preceitos, o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos em atividades de leitura, através da gamificação na prática de sala de aula, proporciona o efetivo envolvimento dos sujeitos em seus próprios processos de aprendizagem e construção de significados. Tais práticas favorecem a colaboração e a cooperação entre pares, instigando a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, a gamificação propicia a leitura sob diferentes construções de sentidos através da experimentação e vivências ampliando o desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo.

A gamificação é, pois, um fenômeno emergente cujas potencialidades de aplicação são inúmeras e em variados campos. Isso se dá porque faz uso de linguagens, pensamentos e estratégias vinculados ao mundo real dos indivíduos permitindo uma forma eficaz e inovadora para a resolução de problemas, além de manter o sujeito engajado e interessado na sua própria aprendizagem. Resumidamente, podemos considerar a gamificação uma metodologia capaz de envolver os indivíduos para uma aprendizagem significativa e inovadora. Essa foi a razão pela escolha e desenvolvimento da proposta descrita na seção seguinte.

4 Metodologia e descrição da proposta

Conforme já mencionado, este artigo corresponde a um estudo de caso prospectivo que tomou como base a problemática de envolver os alunos de 7º ano de Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de Novo Hamburgo com a leitura literária. Parte-se da dificuldade em tornar a leitura obrigatória (prevista no currículo da escola) algo prazeroso e significativo para os alunos. O principal objetivo foi proporcionar aos alunos uma forma diferente de trabalhar a leitura literária e engajá-los nesse processo. Neste estudo de caso apresenta-se a proposta gamificada desenvolvida em sala de aula, visando à análise da efetividade da escolha desta estratégia.

Para a construção da proposta elencamos um total de 14 semanas de trabalho e observação das atividades realizadas. O planejamento segue os passos propostos por Graves e Graves (1995) que defendem a atividade de leitura através de uma sequência assim organizada: pré-leitura, leitura e pós-leitura. De acordo com os autores, além do planejamento, fase anterior a da efetivação da leitura, o processo envolve os três momentos supracitados, assim descritos:

- **Pré-leitura:** atividades que ativem os conhecimentos prévios, que permitam construções e previsões relacionadas à leitura propriamente dita. Trabalhar literatura na escola, ainda mais na faixa etária correspondente a esse trabalho,

envolve diversos aspectos, dentre eles: a motivação. Este é, no meu ponto de vista, o aspecto mais importante para o sucesso de um bom trabalho de leitura. No entanto, a forma como esta leitura será cobrada também é um ponto fundamental a ser analisado. A literatura não pode ser vista somente como uma leitura obrigatória que resultará em uma nota no final do trimestre. Isso não motiva e muito menos incentiva a leitura.

- **Leitura:** corresponde ao momento/tempo de leitura propriamente dito, que pode ser individual ou coletivo. O período de leitura exige a mediação do professor a fim de auxiliar os alunos na busca de pistas do texto e elementos capazes de promover a construção do significado.
- **Pós-leitura:** atividades que promovam a significação do que foi lido através de produções, reflexões, discussões, atividades artísticas, etc.

Considerando tais aspectos, organizou-se o planejamento da atividade a ser descrita e analisada neste estudo de caso. Para melhor entendimento e organização deste relato, as atividades realizadas serão descritas separando-as em subseções, conforme as etapas elencadas acima.

4.1 Atividades de pré-leitura

As atividades de pré-leitura são fundamentais não só para motivação para a leitura, como também para o reconhecimento da obra a ser lida. Conhecer o contexto de produção, o autor, pensar e prever o assunto a ser lido, criar hipóteses de leitura, levantar possibilidades de assunto a ser tratado pela obra são aspectos que permitem uma aproximação entre o leitor e o texto mesmo antes que esse seja lido; assim, estimula-se a curiosidade e o desejo de ler, bem como prepara-se o leitor para a aventura da leitura literária.

Para iniciar o trabalho, o título do livro foi escrito no quadro e foi solicitado que os alunos comentassem o que esse título suscitava. Analisamos separadamente o significado de cada palavra do título, sempre comentando e discutindo em grande grupo.

Usamos um espelho para olhar e verificar os diferentes reflexos de nossos rostos, procurando analisar as diferenças entre o real e o imaginário que aparece no espelho. Vários questionamentos foram feitos nesta etapa: O espelho reflete exatamente o que a gente é? A imagem do espelho é o que eu esperava? É assim que me vejo? E os nomes? Meu nome reflete quem eu sou? Entre outros questionamentos e discussões. Após essa atividade, cada aluno ilustrou o seu espelho considerando a seguinte comanda: o que eu vejo quando me olho no espelho e o que não vejo. Outra tarefa que receberam foi customizar um espelho colocando elementos que os caracterizassem. O resultado dessas atividades gerou um painel que pode ser visto na figura 3.

Figura 3 – Painel "O que o espelho reflete sobre mim?". Fonte: acervo da a autora.

Depois desta sensibilização inicial, foi apresentado o nome do autor. Discutimos sobre o que é ser linguista e os alunos receberam a tarefa de buscar informações na internet para conhecer um pouco mais sobre o autor. As duplas deveriam ler o material encontrado nas buscas e encontrar informações relevantes sobre o autor que nos ajudassem e desvendar qual seria o assunto do livro que leríamos. As duplas apresentaram de forma oral as descobertas sobre o autor e suas hipóteses de relações com o título e o conteúdo do livro.

Concluindo esta etapa de motivação para a leitura, os alunos tiveram o primeiro contato com a capa do livro. Realizamos nova discussão oral sobre as relações entre o título e as imagens da capa e tudo o mais que já havíamos discutido.

Após todas as atividades iniciais surgiu a proposta de uma atividade diferente para a leitura do livro: um jogo. Os alunos ficaram muito entusiasmados com a possibilidade de fazer uma atividade diferenciada.

4.2 A leitura propriamente dita – o jogo

A proposta do jogo envolve fases e missões. As fases são os capítulos do livro e as missões estão relacionadas a cada capítulo, envolvendo pontuação. Visando uma maior cooperação entre os alunos e também a possibilidade de trocas sobre a leitura, os alunos foram organizados em grupos para a participação no jogo.

A leitura do livro foi realizada por capítulos, sendo um capítulo lido a cada semana – uma fase/nível do jogo a cada semana. No decorrer das 14 semanas os alunos receberam diferentes missões a serem cumpridas a partir da leitura do capítulo. Além disso, realizamos paradas literárias, ou seja, a cada dois ou três capítulos realizávamos uma roda de conversa sobre o que haviam compreendido da leitura.

Foi criada uma narrativa relacionada ao livro na qual os alunos iam recebendo diferentes missões para avançar nos níveis. Cada capítulo do livro era uma nova fase com diferentes desafios/missões. Para cumprir as missões os alunos deveriam ler o capítulo em aula ou em casa com mediação da professora e discussão entre colegas.

A narrativa e as missões foram disponibilizadas aos alunos uma vez por semana em um ambiente virtual de aprendizagem, o Google Classroom. Os alunos tinham o prazo de uma semana para cumprir as missões, sendo que os que entregassem primeiro ganhavam mais pontos (1º a entregar: 50 pontos; 2º - 30 pontos e 3º - 15 pontos; os demais recebiam 10 pontos por missão cumprida).

A pontuação do jogo foi contabilizada em grupos, no entanto, cada aluno deveria cumprir separadamente suas missões para que o grupo recebesse a pontuação. Desta forma, todos os alunos se esforçavam para cumprir as missões o quanto antes e angariar pontos para seu grupo. O jogo envolveu duas formas de contabilizar pontos: em grupo, que propiciou uma premiação no final e individual, que gerou uma nota para cada aluno (é importante salientar que a escola exige que sejam realizados trabalhos avaliativos de leitura comum).

As missões envolveram diferentes aspectos da leitura e também os conteúdos previstos para serem abordados a partir do texto. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e trabalhar com diferentes aplicativos e ferramentas para a execução das missões. Note-se um detalhe importante: nenhum dos aplicativos foi trabalhado em aula ou explicado pela professora, os alunos, de forma cooperativa, deveriam descobrir o funcionamento e o uso de cada ferramenta solicitada. O uso destes diferentes recursos engajou os grupos e possibilitou muita integração e cooperação. Foi um trabalho realmente cooperativo entre todos, pois, mesmo havendo uma competição entre grupos, todos se ajudavam para conseguir entender a forma de usar as diferentes ferramentas.

No desenvolvimento do jogo, entende-se que os elementos descritos por Kapp (2014) estão presentes, no entanto os mais evidentes são as mecânicas, a motivação, o envolvimento, a aprendizagem e a resolução de problemas (ver Tabela 1). Para que haja maior entendimento da proposta, julga-se conveniente apresentar alguns exemplos de missões desenvolvidas no jogo.

A narrativa para o jogo começa assim: "Um personagem percorre o imaginário buscando explicar de onde vem as palavras e como elas surgiram. Ele passa por diferentes aventuras e vive uma linda história cheia de imaginação na qual as palavras fazem parte de um belo jogo. Vamos viajar junto com este personagem entrando nesse jogo de brincar com as palavras! Teremos 14 níveis e várias missões."

Conforme já mencionado, cada capítulo do livro corresponde a um nível (ou fase) do jogo. O primeiro nível corresponde ao capítulo "A máscara e o poema". Neste nível os alunos receberam 3 missões através de QrCodes publicados no ambiente virtual de aprendizagem (Classroom). Na figura 4 podemos visualizar a forma como os alunos receberam as missões através do ambiente virtual.

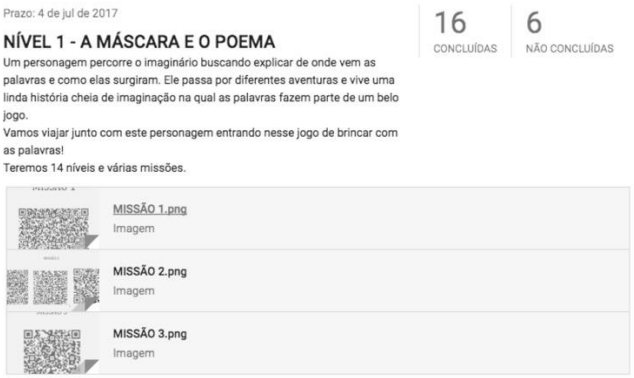


Figura 4 – Níveis e missões disponibilizadas no Classroom. Fonte: acervo da autora.

A Tabela 2 apresenta a narrativa e a descrição de cada missão recebida pelos alunos no nível 1 do jogo. As tarefas eram, durante toda a atividade, compartilhadas através do Classroom: os alunos recebiam a tarefa, respondiam e entregavam através do mesmo ambiente que gerenciava as atividades com a supervisão do professor.

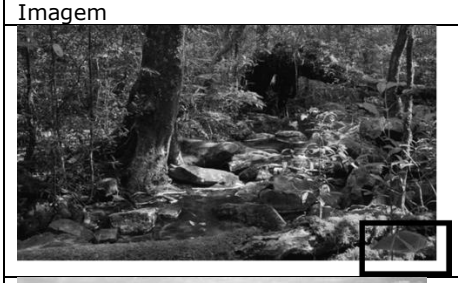
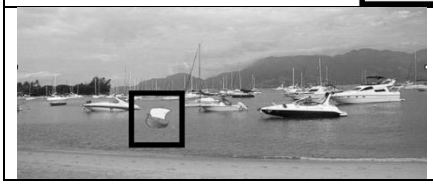
Tabela 2 – Missões do Nível 1 do jogo. Fonte: Elaborado pela autora.

Missões com a narrativa		**Respostas encontradas no livro**	**Reflexão linguística**
Missão 1	Gabriel[2] entra em uma sala, encontra uma máscara e lê um poema muito estranho. Ele tem que encontrar a palavra mais triste do poema. Quais são as palavras tristes que ele encontra? Liste estas palavras e pergunte a 15 pessoas quais elas acham a mais triste. Crie um gráfico com as respostas e compartilhe.	Ilusão – arrepio – sombra – oco – frio – nada	Discussão sobre o que são palavras tristes ou felizes. Que palavras nós consideramos tristes, em que contextos?
Missão 2	Depois de encontrar a palavra mais triste, Gabriel acha um livro minúsculo, do tamanho da sua unha do polegar. Descubra as 14 palavras usadas para fazer referência ao livro. Acesse o site abaixo e crie um caça-palavras. Marque as palavras no seu caça-palavras, tire um print e compartilhe. (site para criação de caça-palavras: http://www.atividadeseducativas.com.br/cacapalavras/fs.wordfinder.php)	livrúsculo – livrim – livrico – livrítico – microlivro – livrititico – livritito – minilivro – livrisco – livrotico – livrinhítico – livreto – lilivrinho – livrinho	Discussão sobre a sinonímia e a referenciação no texto
Missão 3	Tomenota quer que Gabriel tome nota de um recado importante. Que recado é esse? Responda neste documento. Escreva um comentário sobre esse recado de Tomenota.	Ler é ouvir as palavras. Toda palavra é som, por isso o livro fala.	Conversa sobre o significado deste recado e que sentidos podemos construir a partir da metáfora oferecida pelo personagem.

[2] O livro apresenta uma reflexão acerca do uso da nossa imaginação e da nossa capacidade de usá-la para recriar diferentes situações. Esse tópico é reforçado na história através da mudança de nome da personagem principal que, a cada capítulo, muda de nome. Somente no final da história é possível compreender o porquê dessa mudança.

Foram diferentes desafios oferecidos aos alunos, visando à compreensão e co-construção de sentidos a partir do texto, dentre eles, a descoberta de charadinhas. No capítulo 5 – "As irmãs viceversa" são apresentadas diversas charadinhas que co-constroem o sentido da história. No nível 5 do jogo estas charadinhas foram exploradas através de um desafio no qual os alunos recebiam algumas imagens e deveria encontrar a charadinha correspondente. Segundo os próprios alunos, esta missão foi bastante desafiadora e, muito mais que nas demais, trabalharam colaborativamente para encontrar as respostas. A Tabela 3 apresenta alguns exemplos das imagens recebidas na missão.

Tabela 3 – Missão do nível 5 do jogo. Fonte: elaborado pela autora.

<table>
<tr><td colspan="2">Nível 5 – As irmãs viceversa</td></tr>
<tr><td colspan="2">Missão 11
Miguel pega os potes de doces, sai pela porta e chega novamente à sala dos espelhos. Passa por um dos espelhos e encontra as irmãs Viceversa. Para entregar-lhes os doces precisa entrar na casa e responder às charadas.
Sua missão é olhar as imagens a seguir e descobrir qual é a charadinha que está relacionada. Olhe atentamente, marque de alguma forma a parte da imagem que corresponde a resposta da charadinha e escreva a charadinha correspondente na caixa de texto. Veja o exemplo no primeiro slide.
Todas as imagens[3] se relacionam às charadinhas que Miguel precisou responder para seguir sua missão.</td></tr>
<tr><td>Imagem</td><td>Charadinhas com as respostas</td></tr>
<tr><td>  </td><td>Qual é o inseto que é o último que morre?
A esperança.</td></tr>
<tr><td>  </td><td>Qual o barco que vento apaga?
Barco à vela.</td></tr>
</table>

As missões envolveram diferentes aplicativos, dentre eles: Google Formulários, ToonDoo ou Pixton (para criação de quadrinhos), sites para geração de gráficos, sites para geração de palavras cruzadas e caça-palavras, Canva (para criação de folhetos e capas), Coogle ou MindMaps (para criação de mapas mentais) e outros mais conhecidos como o Google Documentos ou Apresentações. É importante reforçar que, a cada missão, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os diferentes aplicativos apresentados, no entanto, não houve nenhum momento de explicação de seu uso por parte da professora. Os alunos, quando não conheciam uma solução para resolver a missão, buscavam soluções na internet ou trocavam ideias com seus pares.

[3] A missão foi enviada aos alunos através de uma apresentação do Google Apresentações e continha 10 imagens relacionadas às charadinhas do livro. Aqui selecionamos 2 a título de exemplo.

No total foram 14 fases e 28 missões, além da missão final que correspondeu a uma das etapas de avaliação do trabalho. Na medida em que os grupos realizavam as missões a pontuação era contabilizada em um documento compartilhado com todos, para que pudessem saber o andamento de seu grupo e também seus resultados individuais.

4.3 Pós-leitura

A missão final do jogo corresponde a uma avaliação individual de toda a proposta do jogo, na qual cada aluno recebeu um questionário online colocar suas impressões acerca da proposta e de todo o andamento do jogo.

A Tabela 4 traz o resultado da avaliação dos alunos através do formulário preenchido, bem como as perguntas com as quais foram solicitados a avaliar a proposta. Participaram do projeto 72 alunos de três turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, destes, 67 responderam ao formulário de avaliação.

Tabela 4 – Resultado da avaliação pelos alunos. Fonte: dados do formulário

Perguntas	Percentual/quantidade de respostas
Você gostou de ler "O Espelho dos Nomes"?	Adorei – 63% Gostei – 21% Mais ou menos – 9% Não gostei – 4% Detestei – 3%
Fazer o trabalho de leitura desta forma diferente foi: * nesta questão os alunos puderam marcar mais de uma resposta, portanto não colocamos o percentual, mas a quantidade de alunos que marcaram cada opção	Fantástico – 46 Legal – 55 Desafiador – 61 Difícil, mas legal – 59 Muito complicado – 23 Nem legal, nem chato – 9 Muito chato – 2
Você acha que fazer o trabalho desta forma ajudou a entender melhor o livro?	Sim, com certeza – 88% Sim, um pouco – 8% Não ajudou – 2% Foi pior assim – 2%
O fato de ter níveis, missões e pontuação: * nesta questão os alunos puderam marcar mais de uma resposta, portanto não colocamos o percentual, mas a quantidade de alunos que marcaram cada opção	Me motivou para ler o livro – 59 Ajudou a entender melhor a história porque ia lendo por capítulos – 48 Me motivou a querer fazer as tarefas para ganhar os pontos – 61 Não me motivou em nada porque não gosto de ler – 6 Me motivou e, mesmo não gostando de ler, achei bem legal – 23 Fiquei muito estressado para cumprir as missões – 31 Aprendi novos recursos computacionais ao fazer as missões – 54 Achei que não mudou nada fazer o trabalho desta forma – 2

Como se pode ver, os resultados da avaliação indicam que a escolha pela gamificação atingiu seu objetivo. Pela avaliação dos alunos a atividade foi bastante satisfatória e contribuiu

de maneira significativa para o processo de leitura e construção de competências leitoras. Interessante verificar que a grande maioria considerou a atividade desafiadora e, ao serem questionados sobre essa resposta, disseram que esse foi mais um dos elementos motivadores para ler e cumprir todas as missões: o desafio. Outro aspecto a observar é que, como em qualquer atividade, a motivação e o desafio não atingiram a todos os alunos, alguns, explicitamente não gostaram de realizar a atividade desta forma.

Para reforçar o retorno positivo e crítico dos alunos na avaliação da atividade ao final da leitura, apresentam-se alguns comentários colocados na questão aberta do questionário:

> *[1] Esse livro, mesmo sendo um pouco complicado, é legal de ler. O livro tem várias aventuras que deixam ele divertido. Ele nos mostra coisas interessantes sobre a nossa língua! Esse método de fazer toda semana uma missão sobre o capítulo é muito bom e nos incentiva a ler com mais atenção, eu gostei muito.*
>
> *[2] Na minha opinião, o livro foi meio entediante, mas da forma que fizemos foi mais legal e desafiador pois tínhamos que ler para conseguir completar as missões e ganhar pontos.*
>
> *[3] Achei uma experiência legal e diferente, muito desafiadora, e na minha opinião o fato de valer pontos nos motiva mais a fazer as missões.*
>
> *[4] Achei bem legal o livro e a atividade, porem fiquei um pouco confusa com as datas por ser no Classroom, como já disse eu gostei muito da ativada, mas eu acho que teria preferido se tivéssemos feito em aula, ou como tema em papel, acho que eu teria conseguido me organizar melhor. Mas aprendi muito, e vou tentar me acostumar a fazer as atividades no classroom, porque com essas atividades vi que ele pode ser um ótimo recurso.*

Analisando as respostas abertas dos alunos, novamente pode-se observar a menção ao desafio e o incentivo que esta forma de trabalho traz. No entanto um outro aspecto ficou bastante evidente em vários comentários (aqui exemplificados em 4): a dificuldade ou a insatisfação ao trabalhar com o classroom, pois os alunos, apesar de serem nativos digitais, não consideram os recursos computacionais adequados para desenvolver atividades de escola; acham que estes devam ser usados somente para recreação. Vários colocaram que acharam a ideia do jogo "legal", mas teriam preferido se fosse no papel e em sala de aula. Esse aspecto levanta uma questão para ser analisada em propostas futuras, pois os alunos, evidentemente gostaram da proposta gamificada, mas não do meio pelo qual ela se deu.

Além desta missão final, também realizamos uma roda de conversa na qual cada aluno teve oportunidade de comentar sobre seus sentimentos e dificuldades (ou não) no decorrer do jogo. Encerramos o debate retomando o que havia sido conversado no início da proposta, quando estabelecemos hipóteses sobre o conteúdo do livro. Neste momento final, refletimos se nossas hipóteses iniciais se confirmaram ou não e qual foi o sentimento em relação ao livro. Os alunos também tiveram a oportunidade de comentar sobre o que entenderam da obra. Os grupos vencedores do jogo foram premiados com livros e todos os participantes receberam balinhas.

Todo o trabalho desenvolvido nesse projeto usou diferentes tecnologias, mas isso não impede que a proposta seja realizada sem o uso de dispositivos eletrônicos. A gamificação envolve o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos e pode ser feita totalmente sem o uso de

tecnologia, o principal é usar o paradigma e a metodologia diferentes para o desenvolvimento das propostas.

5 Considerações finais

Com este projeto os alunos aprenderam muito, mas especialmente que a linguagem é maravilhosa e nos permite diferentes olhares, construções e saberes; que não há uma única forma de produzir sentido ao que se lê e que nossa vivência e conhecimento de mundo são fundamentais para a compreensão da leitura.

Aprenderam que as palavras podem provocar sentidos, podem ter diferentes significados; que podemos usar as palavras para provocar sentidos e despertar diferentes sensações nos leitores. Descobriram que a literatura de qualidade sempre deixa algo em nós que provoca diferentes sentimentos em cada um que a lê. Tiveram a oportunidade de trocar ideias com seus colegas aprendendo a ouvir e ser ouvido, respeitar as opiniões diferentes e trabalhar de forma cooperativa para que todos tivessem um bom resultado. E, junto com tudo isso, aprenderam conteúdos de língua portuguesa de forma lúdica e sem cobranças através de exercícios. Com a leitura do livro compreenderam muito bem os conceitos de sinonímia, antonímia e meronímia, por exemplo.

Os alunos gostaram muito de fazer a leitura do livro em forma de jogo e os comentários sobre essa proposta foram muito satisfatórios, conforme vimos na seção anterior. Alguns até disseram que este havia sido o melhor livro que já tinham lido na sua vida, pois a proposta foi muito envolvente.

Outro aspecto de muita aprendizagem foi o uso da tecnologia. Os alunos aprenderam sozinhos a buscar e utilizar diferentes aplicativos e ferramentas, sempre ajudando uns aos outros para conseguirem cumprir as missões.

O ponto que fica para uma reflexão futura é: por que vários alunos gostaram da proposta e da leitura, mas prefeririam fazer as atividades em outro meio que não o eletrônico? Uma possível resposta para esta indagação seria o fato de eles considerarem o e-mail obsoleto e, em função de termos escolhido o Classroom, todas as tarefas e atividades são enviadas por e-mail. Talvez, se a escolha fosse outra, e as missões enviadas de outra forma, os alunos considerassem mais fácil o acesso.

Uma possível solução para o problema apresentado acima, seria desenvolver um jogo interativo para dispositivos móveis no qual os níveis e missões fossem interdependentes, ou seja, para passar de nível seria necessário cumprir todas as missões. Desta forma, cada um seguiria o jogo e a leitura a seu tempo, tendo a oportunidade de refletir e construir a sua vivência e aprendizagem. Fica aqui um desafio para um trabalho futuro!

Reitero o fato de que o uso da tecnologia (de forma bastante intensa neste projeto) não inviabiliza sua reprodução em um ambiente sem internet ou dispositivos móveis, pois a ideia central de gamificação com uso de fases e missões pode ser mantida.

Informações dos autores

Submetido para avaliação em 15 de Outubro de 2017
Aprovado para publicação em 15 de Janeiro de 2018

Carolina Müller

Doutora em Linguística Aplicada. Professora de Língua Portuguesa na IENH – Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (Faculdade IENH) – Rio Grande do Sul - Brasil, muller.carolina@ymail.com

Referências

ALVES, L. R., MINHO, M. R., & DINIZ, M. V. Gamificação: diálogos com a educação. In: *Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural*, 2014, 74-97.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 85-106.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação de mestrado. 2014. Disponível em https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/457. Acesso em 19/09/2016.

FILLMORE, C. Frame Semantics. In: The Linguistic Society of Korea. Linguistic in the Morning Calm, Seoul, Hansinh Publishing Co. 1982.

FNLIJ. (2008) Nos caminhos da literatura. São Paulo: Peirópolis.

GRAVES, Michel; GRAVES, Bonnie. The scaffolded Reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. Reading. V. 29, n1, p. 29-34. Apr. 1995.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUNT, P. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: CosacNaify. 2010.

KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. 2012.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 14ª edição. Pontes. 2011.

KLEIMAN, Angela B. MORAES, Silvia E. Leitura e interdisciplinaridade. Mercado das Letras, 1999.

KOCH, I.; ELIAS, V. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto. 2006

MARCUSCHI, L. A., & XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido (Vol. 1). Lucerna. 2004.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental. Artmed Editora, 2009.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, 23(42). 2014.

SCHLEMMER, E. e LOPES, D. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: Jogos Digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs). Campinas – SP: Papirus, 2016, 179-208.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, 23(81). 2002.

THIEBES, S., LINS, S., & BASTEN, D. Gamifying information systems-a synthesis of gamification mechanics and dynamics. 2014

ZICHERMANN, G.; LINDER, J. Game-based marketing : inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. Wiley. 2010.