

GAMES, (MULTI)LETRAMENTOS E APRENDIZAGEM: UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES GAMIFICADAS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Juliana Vegas Chinaglia¹¹⁹

Resumo: Este artigo, relacionado a uma pesquisa na área de Linguística Aplicada, tem como objetivo discutir algumas relações entre os *games*, os letramentos e a aprendizagem, sob o ponto de vista teórico dos multi e novos letramentos, introduzindo um conceito que tem se sobressaído nessa área: o de gamificação. Na intenção de vislumbrar caminhos possíveis para o uso de *games* no ensino de língua portuguesa, apresentamos uma proposta de sequência de atividades gamificadas, criada para a pesquisa-ação de doutorado em andamento. O material didático, apresentado na forma de um *site*, é baseado em um jogo autêntico –*TombRaider* – no qual o aluno deve se colocar na posição de uma personagem e cumprir objetivos, a partir de uma narrativa proposta, na qual buscamos trabalhar com a leitura e a escrita de gêneros científicos e de divulgação científica. Com os dados gerados em aplicação de projeto piloto, por fim, nas considerações finais, discutimos brevemente sobre algumas reflexões preliminares.

Palavras-chave: *Games*. Gamificação. Letramentos. Aprendizagem.

Abstract: This article, related to a research in the area of Applied Linguistics, aims to discuss some relationships between games, literacy and learning, from the theoretical point of view of the multi and new literacies, introducing a concept that has stood out in this area: gamification. In order to envisage possible paths for the use of games in Portuguese language teaching, we present a proposal of a sequence of gamified activities, created for the action research of doctorate in progress. The teaching material, presented in the form of a website, is based on an authentic game – Tomb Raider – in which one the student must put himself in the position of a character and meet objectives, from a proposed narrative, in which one we seek to work with the reading and writing of scientific genres and scientific dissemination genres. With the data generated in the pilot project application, finally, in the final considerations, we briefly discuss some preliminary reflections.

Keywords: Games. Gamification. Literacy. Learning

1. INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como pesquisadora sempre me interessou a relação entre a aprendizagem e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). E ainda, mais especificamente como professora de língua portuguesa, de que maneira isso acontece no ensino de leitura e escrita. O que tenho visto até então, em muitas tentativas de trabalho

¹¹⁹ Doutoranda em Linguística Aplicada, Unicamp, juliana.vegaschinaglia@gmail.com. Bolsista CAPES.

com as TDICs, é uma inversão de prioridades, um determinismo tecnológico. Para o Ministério da Educação (MEC), por exemplo, trabalhar com as novas tecnologias na escola é incluir ferramentas e conteúdos digitais no currículo tradicional. Conteúdos estes que simulam muitas vezes o que já é tradicionalmente feito no papel, traduzindo-os para outra linguagem – a digital. Isso pode ser visto em Objetos Educacionais Digitais (OEDs) fornecidos em diversas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais são em grande parte videoaulas animadas de conteúdos gramaticais ou “jogos” de questão múltipla-escolha, complementares ao livro didático (CHINAGLIA, 2016). Isto é, conteúdos que não necessariamente significam práticas inovadoras, mas fazem mais do mesmo.

Paralelamente, no anseio de tornar o ensino “digital”, muitas escolas e professores buscam inserir determinados recursos digitais em suas aulas, através do uso de livros digitais em *tablets*, programas de computador, aplicativos, redes sociais, vídeos, entre outros. Todas essas iniciativas são válidas quando bem planejadas e contextualizadas, no entanto, o que procuro argumentar é que estamos muitas vezes colocando a ferramenta acima da prática social de letramento, ou sequer estamos olhando para ela. Quando um professor decide que trabalhará com o *Facebook* em sala de aula e, para isso, forja uma atividade que terá como produção final um texto que não circula autenticamente nesse espaço (como um resumo ou um texto didático, por exemplo), apenas pelo pressuposto de estar utilizando a rede, o que temos aqui é a ferramenta se sobressaindo à prática.

O que temos esquecido é que, como professores de língua portuguesa, nossa função não é apenas ensinar os alunos a utilizarem *sites* ou aplicativos, mas integrá-los aos letramentos que circulam na *Internet* e nos ambientes digitais, tornando-os críticos e produtores de novos sentidos, proposta sugerida pelo Grupo de Nova Londres (1996), através do manifesto pela pedagogia dos multiletramentos. Da mesma maneira, Lankshear e Knobel (2007) argumentam que os novos letramentos não são caracterizados pelo uso de novas tecnologias, mas pela mudança de mentalidade que elas proporcionam, na lógica de um novo *ethos*.

Hoje, o paradigma da Web 2.0 permite, por exemplo, que notícias sejam compartilhadas, comentadas e curtidas nas redes sociais, fazendo com que diversos embates sociais, políticos e econômicos sejam discutidos publicamente por pessoas comuns. Até pouco tempo atrás, essa prática não seria possível sem uma rede que possibilitasse essas funcionalidades, ou era uma prática restrita a conversas pessoais. Isso

mostra que a tecnologia possibilitou um novo letramento, o qual não foi determinado pela ferramenta, mas pelas pessoas que viram na rede uma possibilidade para tal prática. Perceber isso é ver que, em uma aula de língua portuguesa, é por este caminho que o professor pode começar, não pelo *Facebook* em si, mas investigando, por exemplo, as práticas de leitura e escrita por trás dos comentários e dos diferentes pontos de vista ideológicos que ali se estabelecem, da multimodalidade envolvida na construção de sentidos das imagens ou vídeos que acompanham as postagens, da identificação de notícias falsas que circulam na rede etc.

Toda essa reflexão serve para dizer que precisamos de iniciativas que se voltem para as práticas de letramentos que circulam na sociedade, as quais dentre uma série de tecnologias podem utilizar as TDICs. Nesse sentido, certos letramentos que me chamaram a atenção foram aqueles da comunidade *gamer*. Sem a intenção de adjetivar mais uma vez a palavra letramento, o que pretendo mostrar é que, na comunidade de jogadores, há uma série de práticas de letramentos próprias desse universo, que envolvem atividades no *game* ou a partir dele. No *game* em si, podemos citar as práticas de ler regras, instruções, textos narrativos, diálogos, mapas, documentos, diários, notícias, anúncios, entre outros textos que funcionam na narrativa criada, de maneira a integrar todos esses gêneros ao funcionamento e progresso do jogo. A partir do *game*, podemos citar as práticas de dialogar ao vivo durante o jogo com outros jogadores, transmitir partidas *online* para seguidores, criar vídeos de “gameplays¹²⁰”, “detonados¹²¹” e tutoriais, além de trocar experiências sobre o *game* através de conversas em grupos de redes sociais.

O que é possível perceber é que práticas muito sofisticadas de leitura e escrita são mobilizadas durante esse processo de jogar, de forma que sem a compreensão de determinado texto narrativo, por exemplo, não é possível seguir adiante no jogo ou fazer corretamente algum objetivo. Isso se assemelha muito ao método de aprendizagem realizado na escola: fazer com que os alunos cumpram tarefas e atividades, as quais demonstram o que foi aprendido e se é possível seguir adiante. No entanto, o que intriga certos pesquisadores, como Gee (2014), é como isso é feito de maneira tão natural e

¹²⁰ “*Gameplay*” em inglês significa “jogabilidade”, isto é, é a descrição das funcionalidades de um jogo. Assim, os vídeos apelidados de “*gameplays*” têm como objetivo mostrar a outros jogadores como funciona determinado *game*, explorando seus principais recursos, o nível de dificuldade, personagens, elementos narrativos etc. Esse tipo de vídeo serve como uma espécie de resenha para ser vista antes de comprar o *game* ou para auxiliar alguém ao começar a jogá-lo.

¹²¹ “Detonados” são vídeos em que jogadores transmitem integralmente sua experiência em um *game* para outros jogadores assistirem, com o objetivo de auxiliá-los a passar de fases difíceis, solucionar enigmas, encontrar determinados objetos etc.

divertida em um *game* e tão custosa e desinteressante para os alunos em sala de aula.

Portanto, a ideia de criar atividades gamificadas foi buscar potencialidade que os *games* trazem para o ensino de leitura e escrita, através dessas práticas de letramentos próprias dos jogos e de um paradigma mais ativo de aprendizagem, que incentiva atividades de busca e exploração e não somente a transmissão passiva de conhecimentos, como ocorre em muitas aulas expositivas. Isso se deve ao fato de que os *games*, diferentemente de outros tipos de atividade, são intrinsecamente interativos, pois precisam da atividade do jogador para funcionarem, além de proporcionarem tarefas exploratórias e de simulação.

Assim, através de uma pesquisa-ação de doutorado em andamento, na área de Linguística Aplicada, busco propor uma sequência de atividades gamificadas, baseada em uma série de jogos autênticos – *TombRaider* – e, a partir de sua aplicação em projeto piloto em sala de aula, investigar as possíveis relações entre o ensino de língua portuguesa (especialmente, a escrita) e os *games*. A partir disso, podemos derivar interesses em discutir quais podem ser as aplicações e potenciais da gamificação para o ensino de língua portuguesa, investigar como se dá o processo de aprendizagem da escrita através das atividades gamificadas, além de discutir como é a mediação pedagógica do professor nesse tipo de atividade. Para alcançar esses objetivos, utilizei os seguintes instrumentos metodológicos: questionário inicial, videogravação das aulas, registro das atividades no computador (através de *software* especializado), diário de pesquisa e entrevista final. O campo de pesquisa escolhido foi um curso popular da cidade de Campinas, no qual atuei como professora, que tem como objetivo proporcionar aos estudantes do ensino médio de escolas públicas uma complementação aos estudos da escola regular e uma eventual preparação para o ingresso em universidades.

Devido às restrições oferecidas pelo tamanho próprio de um artigo e ao fato de que a pesquisa ainda está em andamento, o que temos são algumas reflexões preliminares, que respondem apenas em parte os objetos gerais e específicos da pesquisa, portanto, o que pretendemos com esse artigo, relacionado à apresentação de comunicação oral feita durante o XXIII Seminário de Teses em Andamento (SETA), da Universidade Estadual de Campinas, é discutir mais a fundo algumas relações entre os *games*, os letramentos e a aprendizagem, introduzindo um conceito que tem se sobressaído nessa área: o de gamificação. Em seguida, apresentamos a sequência de atividades, com a intenção de vislumbrar caminhos possíveis para os *games* e o ensino de língua portuguesa. Por fim,

nas considerações finais, discutimos brevemente alguns dados já gerados.

2. A RELAÇÃO ENTRE OS GAMES, LETRAMENTOS E APRENDIZAGEM

Um marco importante para as discussões teóricas sobre os letramentos ocorreu em 1996 quando um grupo de pesquisadores decide publicar um manifesto em prol dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). A ideia concebida na época e muito defendida atualmente é que, em um mundo globalizado, não é mais possível que trabalhem na escola somente com o letramento tradicional do papel e a concepção de uma língua única de um Estado nacional. Pelo contrário, é preciso dar atenção à intensa diversidade cultural e linguística de nossos tempos atuais, além do surgimento de diversas novas práticas de letramento, derivadas do uso de novas tecnologias. Nessas novas práticas, os autores destacam a importância da multimodalidade dos textos contemporâneos, isto é, textos que apresentam linguagens verbal, imagética, sonora, visual, entre outras, de maneira integrada.

Após o manifesto de 1996, cada autor do grupo seguiu por linhas diversas de pesquisa na proposta dos multiletramentos, focando em aspectos específicos da pedagogia. Um desses autores é James Gee, que aprofundou seus estudos acerca das relações entre *games*, letramentos e aprendizagem. Gee (2014) argumenta que podemos considerar como *games* aqueles jogos de plataformas digitais, como *consoles* (*Xbox* e *Playstation*, por exemplo), computadores e celulares. Essa distinção é importante, pois esses jogos apresentam funcionalidades muito diversas dos tradicionais jogos de cartas, tabuleiros etc. Segundo o autor, para jogar um *game* é preciso aprendê-lo, e uma das preocupações de Gee era entender como os *games* mesmo sendo longos e difíceis engajam as pessoas a passarem longas horas jogando sem cansar, mobilizando certo tipo de aprendizagem que a escola não consegue alcançar, já que os alunos se desinteressam facilmente.

Para isso, o autor defende o uso educacional de certos princípios que os bons *games* apresentam para possibilitar esse interesse do jogador. Mas antes, Gee define alguns conceitos fundamentais para o entendimento dessa perspectiva. Um dos conceitos é o de letramentos e domínios semióticos. Segundo o pesquisador, não podemos mais pensar em letramento restrito à leitura e à escrita do texto verbal, mas em algo que inclui também imagens, símbolos, diagramas, artefatos e outras representações visuais. Isto é, o

conceito de multimodalidade proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996). No entanto, Gee (2014) amplia essa ideia defendendo que participar de uma prática social de letramento não é apenas saber ler e escrever textos, mas reconhecer os diversos jeitos de agir, interagir, valorar, sentir e saber usar os vários objetos e tecnologias que a constituem. Nesse sentido, o autor argumenta que é necessário situar os letramentos em “domínios semióticos”, isto é, em um conjunto de práticas que requerem uma ou mais modalidades para comunicar diferentes tipos de significados. Para Gee, uma das razões para o fracasso escolar é o fato de que as crianças conhecem pouco ou nada sobre o domínio semiótico sobre o qual irão produzir um texto, distanciando-se da situação autêntica de comunicação.

Um *game*, segundo o autor, é um domínio semiótico, pois prevê um determinado conjunto de práticas de letramentos, em diferentes modalidades, afinal, ele mobiliza não somente linguagem verbal, mas uma série de linguagens visuais, sonoras, etc. Por exemplo, em um *game* de tiro, mais do que saber ler os textos instrucionais, é preciso conhecer o jeito certo de agir nesse domínio, que é se mover no mundo criado, com o objetivo de combater determinados inimigos. Isso pode significar combater diretamente cada um deles sem planejamento, ou criar estratégias específicas de combate, como manter certa distância de aproximação, andar furtivamente para pegar inimigos de surpresa, entre outras. A respeito disso, o autor ainda afirma que um domínio semiótico é composto por um grupo de pessoas que conhecem essas práticas, chamado “grupo de afinidade”. São pessoas que podem interagir tanto face-a-face, quanto *online*, e possuem certas maneiras de pensar, agir e interagir que são semelhantes.

Segundo Gee, uma das potencialidades dos *games* na educação é trabalhar mais autenticamente com a ideia de domínio semiótico, trazendo a prática social para a leitura e produção de textos. Ao contrário de determinadas atividades descontextualizadas, o *game* permite que um mundo particular seja criado. Nesse mundo, certa história conduzirá a ação de personagens que deverão cumprir objetivos. Dessa maneira, o jogo é capaz de criar um domínio semiótico próprio, similar a um domínio semiótico da vida real. Isto é, permite que o aluno simule determinados jeitos de agir, pensar e interagir, próprios daquele domínio e seu grupo. Por exemplo, *TombRaider* é um jogo em que a personagem Lara Croft é uma arqueóloga que descobre artefatos antigos. Assim, ao se posicionar como Lara, o jogador precisa pensar, agir e interagir como ela, colocando-se na posição de arqueólogos e seu domínio semiótico, lidando com determinadas práticas de

letramentos próprias desse universo, como ler mapas, documentos antigos, coletar pistas e registrar suas descobertas em diários de pesquisa. A seguir, podemos ver na figura 1 um exemplo disso através de uma imagem retirada do jogo *Rise of the TombRaider* (2015), na qual Lara Croft encontra um documento no qual há uma mensagem de um antigo Líder da Ordem da Trindade, uma organização criminosa criada na narrativa. Além da leitura do texto da mensagem, na parte superior, podemos ler também a observação de Lara sobre o conteúdo encontrado: “Uma mensagem antiga do Líder da Ordem da Trindade. Eles seguiram o profeta e seus seguidores até a morte”. Durante essa tarefa, o jogador pode ler ou não esse documento, o que contribui para seu entendimento da história do *game* e possivelmente afetará em seu envolvimento e progresso no jogo.



Figura 1. Imagem do jogo *Rise of The TombRaider*, retirada de “Riseof The TombRaider: A primeira hora”, Zangado, Youtube, 9 nov 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tJ4HqjA9PZ8&t>>. Acesso em 23 fev. 2018.

Acrescento à discussão de Gee que esses letramentos mobilizados pelos *games* são multiletramentos, pois envolvem o uso de novas tecnologias, multimodalidade e, eventualmente, até mesmo a diversidade cultural, pois uma das potencialidades dos *games* é também a possibilidade de o jogador se colocar na posição de um personagem que tem uma identidade completamente diferente da de quem joga. Isso permite uma reflexão sobre pluriculturalidade. Por exemplo, ao se colocar no lugar de Lara Croft, agiríamos como ela? Ou seus interesses de uma arqueóloga britânica se sobrepõem ao respeito de comunidades locais das quais ela retira seus objetos?

Além disso, os *games* também proporcionam novos letramentos, pois mobilizam novas tecnologias e procedimentos próprios da nova mentalidade da *Web 2.0*. Mais do que apenas jogar, grupos de afinidades de jogadores compartilham partidas na *Internet*, criam novos artefatos culturais a partir de remixes, discutem em redes sociais estratégias de jogo etc. Um exemplo bem interessante disso é encontrado no canal *Game TV*, do *Youtube*, que utiliza cenas de *games* para parodiar programas de televisão. No vídeo “Os vídeos medievais mais incríveis do mundo”¹²² (figura 2), imagens do jogo *The Witcher 3* (ambientando em mundo fantástico medieval) são remixadas e editadas para parecerem um programa de canal de curiosidades históricas e científicas (como *Discovery Channel*, por exemplo). De maneira divertida, o objetivo é ironizar esse tipo de programa e ao mesmo tempo apontar algumas falhas do jogo, chamadas de “*bugs*”, como quando o cavalo do personagem cavalga no ar, fazendo com o que o jogador fique preso na cena e tenha que reiniciá-la. O sucesso do vídeo é grande e repercute entre os jogadores em diversas redes sociais.



Figura 2. Personagem de *The Witcher 3* em cena retirada de “Os vídeos medievais mais incríveis do mundo”, Game TV, Youtube, 17 jul 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5N-pBZSizmA>. Acesso em 23 fev 2018.

Como podemos observar, práticas de multi e novos letramentos são mobilizadas pelos *games*. Além dos letramentos e mais especificamente sobre a perspectiva aprendizagem, Gee (2014) afirma que nossa concepção ocidental do que é conhecimento

¹²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5N-pBZSizmA>. Acesso em 23 fev. 2018.

está diretamente relacionada ao conteúdo de diferentes áreas intelectuais (as chamadas disciplinas), como física, história, arte, literatura etc. Assim, as experiências práticas com determinado conhecimento, sem embasamento teórico, são desvalorizadas pela nossa sociedade, considerando-as como parte do conhecimento comum e trivial. Isso leva a afirmações como “jogar *videogame* é uma perda de tempo, pois não há nenhum conteúdo”. Segundo o autor, essa concepção fez com que escola sempre ensinasse todas as explicações teóricas sobre algum conhecimento, sem qualquer relação com a vivência e a prática. Essa relação com a prática é muito defendida pela pedagogia dos multiletramentos, de maneira que Cope e Kalantzis (2004) argumentam a favor da importância de trazer o “mundo da vida” (*life world*) dos alunos para o ensino, não só aproximando o conhecimento teórico do empírico, como também relacionando a teoria com os conhecimentos prévios, interesses e identidades dos estudantes.

Um exemplo desse descompasso, para Gee (2014), é que muitos estudantes são capazes de dizer corretamente as Leis de Newton, mas ao serem questionados quais são as forças envolvidas quando uma moeda é jogada para o alto, eles sequer sabem a resposta. Isso significa que eles aprenderam somente o conteúdo, mas não a experiência prática. Já os *games* teriam a capacidade de proporcionar uma “aprendizagem ativa”, pois permitem experimentar o mundo de novos jeitos, adquirir conhecimento para ser usado em novas situações e aprender a resolver problemas. Assim, os jogos podem ter grandes potenciais para a aprendizagem.

Porém, embora os *games* pareçam boas alternativas para tornar a aprendizagem mais ativa, o que muitos se questionam é como podemos trazer isso para a educação sem que necessariamente envolva levar um *videogame* para a sala de aula, já que isso parece tarefa quase impossível para determinadas realidades escolares. Para resolver essa questão foi criado o conceito de “gamificação”. A gamificação, segundo Kapp (2012), é uma estratégia de ensino- aprendizagem que utiliza a dinâmica dos *games* para engajar estudantes. Isto é, não se trata de criar propriamente um *game* completo, mas aplicar estratégias de *games* em determinadas atividades, como a criação de uma narrativa que envolva as tarefas, atribuição de pontos e recompensas, contagem de tempo, vivência de situações que envolvam competição e cooperação, cumprimento de objetivos, passagem por níveis etc.

No entanto, muito do que se entende por gamificação está relacionado à atribuição de pontos e contagem de tempo, como por exemplo, jogos educacionais digitais que dão

pontos quando um aluno responde corretamente uma questão múltipla-escolha. Esse tipo de estratégia, embora possa ser um tipo de gamificação, está longe de uma aprendizagem ativa capaz de engajar os estudantes em uma lógica *gamer*, como descrevi anteriormente, e muito menos será capaz de mobilizar práticas de letramentos. Portanto, o que defendo como gamificação não é a mera aplicação de mecânicas de jogos, mas a introdução de uma dinâmica de *games*, muito mais atrelada à mudança de postura de aprendizagem, proporcionada através do envolvimento em uma narrativa, na qual os alunos se colocam no lugar de um personagem e cumprem tarefas desafiadoras de resolução de problemas, busca, tentativa e erro, simulação e exploração. Isso significa, por exemplo, que o aluno pense, leia, escreva e interaja como um personagem que tem uma identidade completamente diferente da sua e tenha que lidar com letramentos próprios desse universo criado. Nessa perspectiva, elementos formais como pontos, tempos e recompensas podem ser utilizados apenas como metas de progressão na atividade, mas nunca como prioridade. Para entender como essa nova lógica pode ser aplicada em atividades de língua portuguesa, descreveremos a sequência de atividades gamificadas criadas para a pesquisa em andamento.

3. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES GAMIFICADAS: “LARA CROFT NOS TEMPLOS DO CAMBOJA”

TombRaider é uma franquia de *games* (1996 – dias atuais) que também conta com filmes e histórias em quadrinhos, na qual a personagem principal é a icônica Lara Croft (figura 3), uma arqueóloga que sempre está envolvida em aventuras, que levam a descobertas arqueológicas de artefatos e relíquias históricas. As histórias se passam em diferentes lugares de interesse arqueológico como Camboja, Japão, Síria, Egito, Peru etc. A inspiração para a utilização de tal narrativa está no fato destacado na seção anterior: o *game* mobiliza uma série de letramentos do domínio semiótico arqueológico, como leitura de documentos e a construção de um diário que Lara narra ao longo do jogo, a partir de suas observações dos acontecimentos e das descobertas encontradas. Dentre as atividades do *game* autêntico, a arqueóloga encontra locais secretos, descobre relíquias e documentos (os quais ela analisa de perto e faz apreciações), resolve enigmas complexos, coleta pistas, desbrava tumbas e combate inimigos.

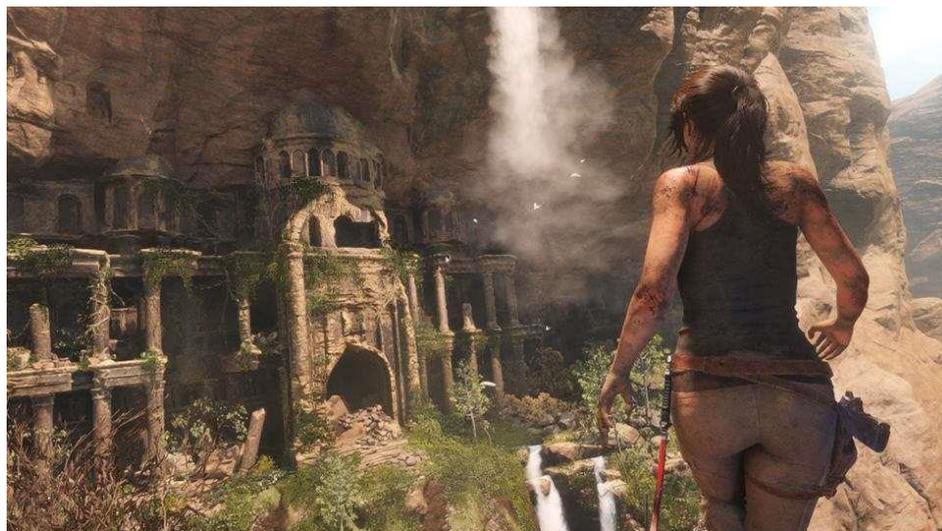


Figura 3. Lara Croft em cena de *Rise of The Tomb Raider* (2015). Disponível em <<http://nerdgeekfeelings.com/rise-of-the-tomb-raider/>>. Acesso em 26 de dez 2018.

Isto é, diferentemente de um jogo de tiro, por exemplo, esse tipo de *game* proporciona mais tarefas de leitura e escrita, o que parece ideal para atividades de língua portuguesa. Porém, devido ao objetivo educacional, certos elementos foram modificados como, por exemplo, o fato de Lara lutar com inimigos e roubar relíquias de seus locais de origem. Na proposta das atividades gamificadas, houve uma especial atenção para o aspecto ético da descoberta arqueológica, que deve ser catalogada, mas nunca retirada sem autorização. Além disso, era meu interesse inicial trabalhar com a esfera científica e de divulgação científica e tal história proporcionou a união perfeita entre os dois interesses, já que Lara é uma cientista e permitiria que o aluno se colocasse em seu lugar, lidando com todos os letramentos atrelados a essa atividade.

Assim, escolhi o Camboja como local em que a narrativa inédita se passaria, pois é onde a jornada de Lara começa em suas primeiras histórias, além de já ter sido palco dos filmes e de um jogo para celular – *Lara Croft: RelicRun*. A história inicial contada para o aluno é de que seu amigo e parceiro da equipe de pesquisadores Carter Bell (personagem de alguns jogos da saga) está perdido no Camboja. Há poucos dias, os dois estavam em uma expedição arqueológica no país e Lara retorna misteriosamente para a Inglaterra sem memória e, portanto, sem se lembrar do que aconteceu com o colega. Auxiliada sempre pelos conselhos e orientações de seu chefe e mentor Professor Von Croy, Lara precisa retornar ao Camboja para recolher pistas e descobrir o que aconteceu com Carter, com o objetivo de encontrá-lo.

No meio dessa aventura, Lara se deparará com uma série de templos reais do

Camboja, fazendo descobertas de esculturas históricas, as quais deverão ser catalogadas e descritas em seu diário de pesquisa. Portanto, sua jornada é composta de uma narrativa, permeada por leitura e atividades de escrita, além de quizzes e enigmas para serem resolvidos. Para o aluno, o objetivo da gamificação é encontrar Carter Bell, enquanto que, para o professor, o objetivo é serem trabalhados textos científicos e de divulgação científica, na perspectiva de aprimorar a escrita do aluno. A sequência foi montada e disponibilizada na plataforma gratuita de criação de sites *Wix*.

Cada conjunto de atividades foi chamado de “missão”, totalizando quatro missões no total. Em cada uma delas, o aluno precisa ler determinados textos narrativos que contextualizam a situação e cumprir determinados objetivos coerentes com a história contada, como pesquisar sobre o Camboja, ler uma notícia, escrever no diário de pesquisa, produzir um infográfico etc, como pode ser visto na figura 4. Ao final de todas as missões, o aluno deve resolver um enigma que contém a chave de resposta da senha da próxima. As missões funcionam como uma espécie de nível de progresso no jogo, de maneira que a dificuldade aumenta em cada uma delas. As atividades valem um determinado número de pontos, que podem ser convertidos em moedas. Essas moedas podem comprar dicas para os enigmas, tornando-os mais fáceis.



Figura 4. Captura de tela da Missão 1, “Lara Croft dos templos do Camboja. Disponível em <<http://julianachinaglia.wixsite.com/atividadelaracroft>>. Acesso em 26 fev 2018.

A missão 1, chamada “Mistérios do Sudeste Asiático”, tem como objetivo fazer a imersão do aluno na narrativa, apresentando os personagens e incentivando-os a descobrir

mais sobre o Camboja e sua cultura. Como Lara não se recorda do que aconteceu, ela precisa pesquisar mais sobre o país. Para isso, o aluno (que a partir de então sempre agirá como Lara Croft) deve realizar uma atividade de pesquisa no Google, de maneira que sua proficiência de busca e leitura é avaliada em um formulário de afirmações, em que ele deve marcar apenas as verdadeiras. Em seguida, Lara lê uma notícia sobre uma cidade perdida no Camboja – Mahendraparvata – e se recorda de que esteve por lá, garantindo a primeira pista do que pode ter acontecido com Carter Bell. É então que a personagem inicia de fato sua aventura, decidindo partir para o Camboja em busca do amigo, agora munida de mais informações. Para iniciar, ela deve registrar em seu diário de pesquisa os dados encontrados.

Na missão 2, “No templo da floresta: Mahendraparvata”, Lara chega à cidade perdida e começa a investigar o local. Nesse processo, encontra o diário de pesquisa de Carter Bell perdido e o lê, o que proporciona um primeiro contato do aluno com um exemplar do gênero. Com uma pista encontrada no diário, ela decide ler um artigo científico sobre o Povo Khmer, uma civilização que habitou há muito tempo o Camboja e foi responsável pela construção de diversos templos no país, que hoje se configuram como importantes patrimônios históricos e culturais, além de pontos turísticos para milhares de visitantes ao redor do mundo. O aluno deve ler esse artigo e fazer um resumo das principais informações encontradas. Em seguida, ainda em Mahendraparvata, Lara descobre no templo uma escultura de elefante, a qual deve registrar em seu diário, fazendo apreciações próprias do discurso arqueológico, como por exemplo, as condições em que fora encontrada (local, aparência, estimativa de quanto é antiga etc). Ao final dessa missão, a arqueóloga descobre uma pista de que Carter teria se dirigido a outro templo, que configura o cenário da próxima missão.

Em sequência, na missão 3, “Um dos maiores complexos arqueológicos do mundo: Angkor”, a caminho deste outro templo – Angkor Wat – Lara assiste uma videorreportagem sobre o local, na qual além de conhecer o monumento histórico, descobre mais sobre o povo cambojano e sua cultura. Em uma conversa simulada de Whatsapp, o aluno deve se colocar como Lara e conversar a respeito da videorreportagem com o Professor Von Croy, fazendo apreciações tanto sobre o conteúdo da reportagem, como sobre sua construção visual e sonora, como os efeitos das músicas e imagens escolhidas, trabalhando os aspectos multimodais. Ainda acerca do templo, Lara resolve tirar fotos (que são disponibilizadas para o aluno através de uma galeria da Unesco) e deve

criar uma fotorreportagem. Por fim, ela também encontra uma escultura no local que deve ser catalogada e descrita em seu diário de pesquisa, dando continuidade à ideia da construção desse gênero. É interessante mencionar que boxes explicativos e *links* são oferecidos para o aluno a todo tempo, seja para mais informações sobre o gênero, dicas de escrita, assim como leitura de textos autênticos na íntegra, para servirem de base para a construção dos textos. Isso permite um maior aporte teórico para o aluno, sem que ele saia completamente da narrativa.

Por fim, na missão 4, “Entre árvores e ruínas: TaProhm”, Lara se aproxima do final da aventura. Nessa etapa, a heroína descobre o que aconteceu com Carter Bell e precisa montar um plano para resgatá-lo. Em seguida, já reunida com seu amigo, os dois decidem que as descobertas históricas e arqueológicas feitas nessa jornada não podem ficar restritas apenas ao seu grupo de pesquisadores, mas devem ser divulgadas ao mundo. Para isso, a sala deve se transformar em dois grupos de pesquisa, liderados por Lara e Carter, respectivamente, e fazer um relatório de pesquisa, que juntamente com os trechos de cada diário, deve ser transformada colaborativamente em um artigo de divulgação científica (DC), acompanhado de infográfico, com o objetivo final da construção de um blog de DC.

Como podemos observar, o objetivo da sequência de atividades gamificadas não é apenas atribuir pontos em uma tarefa tradicional, mas fazer com que o aluno se coloque na posição de Lara Croft e interaja através da leitura e escrita assim como ela o faria, possibilitando um contato com esse domínio semiótico e todos os letramentos a ele articulados. Muito mais do que a mecânica formal dos *games*, essa proposta pretende que o aluno se engaje em uma narrativa, na qual ele terá a experiência com diversas leituras e atividades de produção de texto, no universo criado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pretendo com esse artigo é mostrar algumas relações entre *games*, letramentos e aprendizagem, aproximando esse conceito do professor e sua sala de aula, ao indicar possíveis caminhos a serem feitos, como a proposta da sequência de atividades gamificadas. O projeto piloto já foi aplicado em duas turmas diferentes, em cinco aulas para cada uma delas. A partir disso, uma imensa quantidade de dados foi gerada e podemos constatar alguns aspectos interessantes, em reflexões preliminares. Com relação

aos dados gerados a partir da dinâmica das aulas em si, além do uso do computador, que era naturalmente um diferencial, é possível destacar dois aspectos importantes. O primeiro é o quanto realmente os pontos se tornam secundários nessa nova lógica de gamificação, que busca muito mais engajamento pela narrativa que pela mecânica do *game*. No início, os alunos tiveram um interesse grande pelos pontos, com destaque para a primeira atividade de pesquisa, de maneira que muitos refaziam as atividades em busca de maiores pontuações, o que não é facilmente notável em uma aula comum (refazer a atividade por conta própria para obter notas melhores, por exemplo). No entanto, esse entusiasmo pelos pontos foi diminuindo à medida que os alunos passaram a se interessar mais pela narrativa e, ao final das atividades, muitos nem sequer se preocupavam mais com a pontuação. Isso reafirma para nós a importância da atenção especial ao aspecto lúdico da gamificação, abrindo possibilidades de maiores estudos dessa relação.

O segundo aspecto se refere à mediação pedagógica. Como professora, percebi que a atividade exigia muito mais do educador, colocando-o em posições muito diferentes daquelas da aula tradicional (como uma aula expositiva, por exemplo). A sequência de atividades gamificadas, assim como em um *game* autêntico, permitia que cada aluno fizesse suas atividades ao seu tempo, exceto a tarefa final em grupo. Isso fez com que os estudantes me chamassem a todo instante para que eu os auxiliasse diretamente em suas dúvidas, exigindo uma atenção mais dedicada a cada aluno, o que não ocorre quando todos estão na mesma atividade e o professor pode solucionar dúvidas gerais.

Os questionamentos feitos por eles podem ser divididos em três grandes categorias: 1) *dúvidas do jogo*: por exemplo, onde poderiam verificar os pontos e como poderiam comprar os enigmas; 2) *dúvidas técnicas*: por exemplo, como postar o texto para avaliação, como entrar no grupo Google Sala de Aula¹²³, como voltar a uma determinada janela do *site* e; 3) *dúvidas conceituais de língua portuguesa*: por exemplo, dúvidas ortográficas ou acerca do gênero trabalhado. Ao longo das aulas, percebi a necessidade de mesclar o modelo gamificado com elementos da aula tradicional, o que fez com que, em alguns momentos, eu fizesse intervenções para esclarecer dúvidas gerais de língua portuguesa, como por exemplo, a necessidade de usar paráfrase e não cópia em um resumo. Isso se tornou rotina e, ao início de cada encontro, eu comentava dúvidas comuns e proporcionava uma devolutiva dos textos que eles já haviam entregado.

¹²³ Criei um grupo no Google Sala de Aula para que fosse nosso ambiente virtual de aprendizagem, que funcionou como apoio às atividades do site, como postagem de textos e atualização dos pontos.

Com relação aos dados gerados a partir do *software*, é possível observar que além da sequência proposta, os alunos realizavam diversas buscas para complementar as atividades (incluindo pesquisas por imagem, o que é um dado especialmente interessante) e a presença forte do uso do *Youtube*. Muitos alunos, paralelamente ao que faziam nas tarefas, costumavam ouvir músicas nesse *site*. Uma reflexão importante que ainda precisa ser feita acerca desses dados é como os alunos dominam os letramentos digitais vernaculares, como mexer em uma rede social, por exemplo, mas o quanto ainda apresentam dificuldades em letramentos digitais dominantes, como por exemplo, utilizar ferramentas de trabalho e produção, como escrever em um editor de textos. Isso mostra que as possibilidades de trabalho com os multi e novos letramentos nunca estão esgotadas embora os alunos já sejam nativos digitais, pois é imprescindível e necessário torná-los produtores críticos e plurais nesses ambientes, fazendo com que conheçam mais do que apenas as práticas de letramentos das redes sociais.

Por fim, podemos destacar ainda alguns dados gerados através do questionário inicial e da entrevista final. Ao contrário do que se poderia esperar de um grupo que participa de um curso popular e gratuito, os alunos mesmo apresentando baixa renda têm acesso pleno a computadores, *smartphones* e *Internet*. Os questionários ainda revelaram um surpreendente acesso a aparelhos de *videogames*. Nas entrevistas, os alunos destacaram que consideraram a experiência muito positiva, elogiando o fato de as atividades serem feitas no computador, pois isso tornava a aula mais “legal” e “interessante”. Podemos perceber nesse dado como o determinismo tecnológico também está enraizado no senso comum dos alunos. Outro ponto importante a ser considerado é que alguns afirmaram que a sequência apresentava uma grande quantidade de textos para ler, o que poderia ser mesclado com mais momentos puramente lúdicos, como pequenos jogos por prazer. Isso demonstra, novamente, a importância do aspecto lúdico em uma gamificação, mas traz uma importante discussão para a área de língua portuguesa: Se nosso objetivo é ensinar a ler escrever, como uma atividade gamificada de língua portuguesa poderia não ter dado destaque a uma quantidade considerável de textos para ler?

Reflexões como esta precisam ainda ser encaminhadas com mais embasamento teórico e mais atenção aos dados, mas o que objetivamos foi apenas vislumbrar algumas ideias que já se apresentam como base para possíveis outras pesquisas e artigos. Em geral, o que devemos nos atentar é que, ao propor atividades como a que aqui se apresentou,

surtem desafios muito próprios, como a necessidade de articular elementos dos *games* aos objetivos de ensino de língua portuguesa, assim como uma postura diferenciada do professor em sua mediação pedagógica, que ainda precisa ser pensada e repensada, já que estamos testando um modelo ainda muito pouco conhecido e utilizado. Além disso, é inegável que ainda temos que caminhar em direção a estreitar as relações entre *games*, letramentos e aprendizagem, compreendendo melhor como isso acontece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHINAGLIA, J. V. *Objetos educacionais digitais, multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental II*. 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305684>. Acesso em 26 fev 2018.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Macmillan, 2014.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Designs for learning. *E-Learning and digital media*, v. 1, n. 1, p. 38-93, 2004.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

THE NEW LONDON GROUP (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, vol.66, n.1, p. 60-92, spring 1996. Disponível em: http://newlearningonline.com/~newlearn//wpcontent/blogs.dir/35/files/2009/03/Multiliteracies_HER_Vol_66_1996.pdf. Acesso em 6 nov. 2012.