

SIMPÓSIO AT002

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

CHINAGLIA, Juliana Vegas
Mestra e Doutoranda em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de
Campinas (Unicamp)
juliana.vegaschinaglia@gmail.com

Resumo: Os *games* são artefatos culturais que despertam o interesse dos professores para o uso de novas ferramentas digitais, mas para além do trabalho com as diversas linguagens e mídias, os jogos eletrônicos podem trazer novas lógicas para a aprendizagem. Para compreender como isso ocorre, no Doutorado em Linguística Aplicada em andamento, criamos em projeto piloto de uma sequência de atividades gamificadas, que foi testada e aplicada em sala de aula de ensino médio, através de uma pesquisa-ação. Como recorte da pesquisa para esta análise, escolhemos abordar apenas os aspectos teórico-metodológicos envolvidos no desenvolvimento do material, que tem como inspiração a abordagem de gêneros da Escola de Genebra, mas tem como centralidade a criação de um percurso *gamer*, no qual as atividades de leitura e produção de texto são mobilizadas a partir da narrativa e dos acontecimentos propostos. Como resultados parciais, verificamos que a aplicação da lógica dos *games* ao ensino de leitura e escrita tem como impacto a ampliação da situação de produção de um texto, através da encarnação de um personagem durante a criação de uma máscara discursiva.

Palavras-chave: *games*; material didático; escrita.

Abstract: Games are cultural artifacts that arouse teachers' interest in using new digital tools, but in addition to working with the various languages and media, electronic games can bring new logic to learning. To understand how this occurs, in the PhD in Applied Linguistics in progress, we created a pilot project of a sequence of gamified activities that were tested and applied in the high school classroom through an action research. As a delimitation of research for this analysis, we chose to approach only the theoretical-methodological aspects involved in the development of the material, which is inspired by the genre approach of the Geneva School, but whose centrality is the creation of a gamer track, in which activities of reading and writing are mobilized from the narrative and the proposed events. As partial results, we verified that the application of the logic of the games to the teaching of reading and writing has as impact the amplification of the situation of a text production, through the incarnation of a character during the creation of a discursive mask.

Keywords: games; teaching material; writing.

Introdução

Os videogames, ou simplesmente *games* são artefatos culturais que despertam o interesse de professores para o uso de novas ferramentas digitais em sala de aula, por mobilizarem as culturas juvenis. As principais características de um jogo, segundo Huizinga (2000), é ser uma atividade voluntária, em que temporariamente se “foge” da vida real de forma consciente, o que proporciona uma satisfação imediata nas pessoas. Além disso, ele tem um limite de espaço e de tempo, pois ocorre em um lugar delimitado (imaginário ou não) e sempre tem um fim, embora possa ser repetido a qualquer momento. O autor ainda destaca que o jogo tem regras que valem no mundo temporário criado, reúne as pessoas em uma comunidade e frequentemente apresenta certo “ar de mistério”, pois o jogo nos mobiliza a fazermos coisas diferentes das nossas vidas cotidianas, como assumirmos o papel de alguém que não somos, o que cria o encanto pelo segredo e pelo não habitual.

Ao expandir o conceito de jogo de Huizinga para os *games*, Santaella (2007) diz que, além das características acima citadas, os jogos eletrônicos também mobilizam linguagens de diversas mídias, ao incorporar diferentes recursos semióticos e estéticos, o que cria algumas novas características, como a *imersão* em um espaço virtual (desde a interação em uma interface computacional qualquer até a interação em espaços 3D e realidades virtuais), a *interatividade* (meramente reativa ou de liberdade de participação, intervenção e criação) e a *identificação encarnada* através do envolvimento emocional e afetivo do jogador com um personagem, representado através de um avatar virtual.

Essas características dos *games*, de acordo com Gee (2014), mais do que apenas proporcionar o trabalho com linguagens de diversas mídias, têm muito potencial para a educação, já que são capazes de trazer certas lógicas de aprendizagem que há muito tempo foram esquecidas pela escola, como, por

exemplo, a não dissociação entre a teoria e a prática e a encarnação de uma nova identidade para realizarmos determinada tarefa, o que nos permite, através da simulação, lidar com letramentos de diversos âmbitos da sociedade. A aplicação da lógica dos *games* às atividades educacionais, por sua vez, é chamada de gamificação, que pode ser definida como “usar a mecânica, a estética e a lógica dos *games* para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas” (KAPP, 2012, p. 10, tradução nossa).

Assim, com o objetivo de compreender como podemos trazer a lógica dos *games* ao ensino de leitura e escrita, em uma pesquisa em andamento de Doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criamos um projeto piloto de uma sequência de atividades gamificadas chamada “Lara Croft nos templos do Camboja”, baseada em uma série de *games* chamada *Tomb Raider*, na qual a personagem principal é a arqueóloga Lara Croft. Na franquia, existente desde 1996 até os dias atuais, Lara encontra inscrições em relíquias, documentos, mapas, arquivos de áudio, entre outros tipos de texto, que o jogador deve ler para compreender melhor a história. Em alguns pontos chamados de “*checkpoints*”, Lara narra os acontecimentos recentes, fazendo uma reflexão sobre o que encontrou e o que precisa ainda ser feito, o que é chamado, por exemplo, em *Tomb Raider: Definitive Edition* (2013) de *diários de Lara*.

Tomando como inspiração os letramentos mobilizados por esses jogos, nas tarefas de ler e compreender esses textos (muitas vezes, multissemióticos) do universo arqueológico de Lara Croft, o material propõe uma narrativa inédita de *Tomb Raider* similar às já existentes, na qual, além de ler esses textos, os estudantes também devem produzi-los, com foco especialmente na escrita do diário de Lara, tal como um diário do pesquisador. O material, portanto, tem como objetivo o trabalho com gêneros científicos e da divulgação científica e é destinado ao ensino médio.

O material piloto foi testado e aplicado em uma pesquisa-ação, na qual a pesquisadora também foi a professora. Para a geração dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário inicial, videogravação das

aulas, registro das atividades no computador, diário de pesquisa e entrevista final. No entanto, embora já tenhamos os dados relativos à aplicação, discutiremos aqui apenas o desenvolvimento e a criação do material, na intenção de expor seus aspectos teórico-metodológicos e contribuir para o desenvolvimento de novos materiais na mesma perspectiva. Para isso, no tópico 1, a seguir, apresentaremos com mais detalhes a sequência de atividades criada; no tópico 2, discutiremos seus pressupostos teórico-metodológicos, que envolvem a relação entre os *games* e o ensino de leitura e escrita; e, para concluir, faremos as considerações finais.

1. A sequência de atividades gamificadas “Lara Croft nos templos do Camboja”.

A sequência de atividades gamificadas “Lara Croft nos templos do Camboja” segue a seguinte narrativa, ao longo de 4 missões: Lara acorda sem memória, em um hospital. Seu mentor e chefe, Professor Von Croy, avisa que ela voltou à Inglaterra de uma expedição ao Camboja, sem seu colega de equipe Carter Bell. Para descobrir o que aconteceu, Lara precisa pesquisar sobre o Camboja e retornar até lá, com o objetivo de encontrar o amigo. Ao longo de sua jornada, que começa em Mahendraparvata e passa por Angkor Wat, para terminar em Ta Prohm (locais reais do país), Lara faz uma série de descobertas arqueológicas e encontra pistas do que ocorreu com seu amigo. Algumas dessas pistas estão disponíveis através de enigmas deixados por Carter para que apenas Lara o encontrasse. Ao final da aventura, descobre-se que Carter Bell estava preso por bandidos mercenários que roubam relíquias históricas e, após salvá-lo, Lara e Carter decidem divulgar ao mundo suas descobertas.

Assim, a jornada proposta, além da história fictícia criada para engajar o aluno, propõe que o estudante leia e escreva uma série de textos científicos e de divulgação científica, conforme sistematizamos a seguir no quadro 1:

Missão	Eixo	Gênero	Atividade
1	Leitura	Diversos	Pesquisar sobre o Camboja.
1	Escrita	Diário de pesquisa	Relatar o que aconteceu com Carter Bell e as informações encontradas.
2	Leitura	Diário de pesquisa	Descobrir uma pista de Carter Bell.
2	Leitura	Artigo enciclopédico	Conhecer o povo khmer.
2	Escrita	Resumo	Sistematizar o conhecimento sobre o artigo.
2	Escrita	Diário de pesquisa	Relatar e documentar escultura encontrada em Mahendraparvata.
3	Leitura	Videorreportagem	Conhecer Angkor Wat e o povo cambojano.
3	Escrita	Conversa em aplicativo de mensagens	Conversar com o Professor Von Croy sobre a videorreportagem.
3	Escrita	Diário de pesquisa	Relatar e documentar escultura encontrada em Angkor Wat.
3	Leitura	Fotorreportagem	Conhecer mais sobre o Camboja.
3	Escrita	Fotorreportagem	Divulgar um ponto de vista sobre Angkor Wat em imagens.
4	Escrita	Relatório de pesquisa	Relatar as descobertas arqueológicas encontradas para o Professor Von Croy.
4	Escrita	Artigo de divulgação científica	Divulgar ao mundo as descobertas arqueológicas encontradas.

Quadro 1. Atividades da sequência “Lara Croft nos templos do Camboja”. Fonte original.

Além das atividades mencionadas, há também em todas as missões atividades de autocorreção feitas através de “quizzes”, com o objetivo de estudar o tema, o estilo e a forma composicional dos gêneros, bem como a interpretação de textos.

Tendo exposto isso, na seção a seguir, descrevemos quais foram os pressupostos teórico-metodológicos utilizados para a criação do material.

2. Pressupostos teórico-metodológicos da sequência de atividades gamificadas

O material, do ponto de vista de sua interface digital, foi criado em uma plataforma de *sites* gratuita, a *Wix*, portanto, os alunos devem utilizá-lo em computadores ou celulares. A sequência prevê a interação de um professor, à distância ou de forma presencial. Além disso, conforme notamos na aplicação, é necessário também algumas plataformas de apoio para a produção de textos, como *Word* ou *Google Docs* e um ambiente para a interação, a entrega e a devolutiva de textos, como o *Google Sala de Aula*, o que exige do professor certo domínio de recursos tecnológicos.

Do ponto de vista pedagógico, embora o material tenha como inspiração para o ensino de leitura e escrita o trabalho com os gêneros proposto pela Escola de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), o qual prevê a apropriação de um gênero através do procedimento de sequência didática (SD), isto é, um conjunto de atividades escolares sistematizadas em apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, buscamos não perder de vista a lógica dos *games*. Isto é, mais do que a mera aplicação da mecânica de jogos, tentamos colocar o aluno em um percurso *gamer*, no qual as atividades são mobilizadas através de desafios em missões, guiadas por uma narrativa, tal como acontece em um jogo eletrônico. Essa é a razão, pela qual, preferimos não chamá-lo propriamente de SD, pois não compreende a aplicação exata do conceito genebrino, bem como não se centra apenas no estudo de um gênero.

A respeito da concepção de linguagem utilizada, ao simular determinada atividade em um jogo e encarnar um personagem (no caso, ser a arqueóloga Lara Croft), segundo Gee (2014), o jogador não somente tem a imersão em um espaço virtual interativo, como também se vê inserido em uma prática social de letramento, que também pode ser de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), por apresentarem a multiplicidade de linguagens características dos *games*. Isto é, ao longo da narrativa, quando o aluno na posição de Lara lê, interage, descreve e analisa diários, notícias, reportagens, mapas, entre outros textos, reconhece na atividade simulada pelo *game* “os vários jeitos distintos de agir, interagir, valorar, saber e usar os vários objetos e tecnologias que constituem a prática social” (GEE, 2014, p. 21, tradução nossa).

Em nosso caso, o aluno simular ser uma arqueológica, lidando com os diferentes letramentos envolvidos nessa esfera profissional, mediados por gêneros científicos e de divulgação científica. Outros jogos ainda trazem diversas outras atividades, como ser skatista, jogador de futebol, cientista etc. Assim, fazer o jogador se envolver com diferentes letramentos de determinado âmbito da sociedade, através da encarnação de um personagem, segundo Gee, é uma das potencialidades dos *games* para a educação.

Essa encarnação de um personagem em um *game*, a nosso ver, também possibilita um trabalho interessante com a escrita, do ponto de vista da criação de situação de produção de um texto. Em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, apoiada principalmente nos conceitos dialógicos de Bakhtin (2000[1979]), e adotada pelos currículos brasileiros (BRASIL, 1998; 2006; 2018), busca-se situar o aluno em atividades de leitura, escuta e produção de textos, com finalidades específicas, baseadas em práticas sociais existentes na sociedade, como a produção de gêneros diversos: notícia, entrevista, charge, verbete, artigos de divulgação científica, debate, *vlog*, *podcast* etc. Para isso, muitas vezes, busca-se a simulação de um enunciador e seus interlocutores, através da criação de máscaras de discursivas como, por exemplo, “Imagine que você é um repórter...”, durante a criação de uma notícia.

Os *games*, ao proporcionarem a simulação, fazem com que o jogador leia e produza textos como determinado personagem. Assim, a criação dessas máscaras discursivas tão comuns nas atividades escolares, pode se tornar menos escolarizada e menos descolada da prática autêntica, já que o aluno pode mais do que imaginar, vivenciar as práticas de letramento como um repórter, ou ainda em nosso caso, como uma arqueóloga. Essa experiência se torna ainda mais imersiva, caso a produção de texto esteja contextualizada não somente em uma atividade, mas em todo um contexto *gamer*, permeado por uma narrativa, conforme demonstramos em nossa proposta.

Considerações finais

A contribuição desse trabalho está em trazer um modelo de material didático que pode ser eficiente para mobilizar a lógica dos *games* e ao mesmo tempo ensinar leitura e escrita. No entanto, é preciso mencionar que ao trazer os *games* para a educação, não se pode perder de vista a relação entre eles e ensino, mais especificamente em nosso caso, o ensino de língua portuguesa. Caso contrário, é fácil cair em uma perspectiva de utilização das ferramentas digitais, apenas por pretextos de adoção das novas tecnologias na escola, sem quaisquer contribuições pedagógicas.

Assim, é preciso escolher com cautela quais características dos *games* podem ser úteis para a criação de atividades gamificadas e não somente aplicar algumas mecânicas de jogos. Para o ensino de leitura e escrita, conforme demonstramos, uma de suas funcionalidades mais produtivas é a exploração da narrativa e a possibilidade da encarnação de um personagem, pois isso permite a criação de uma máscara discursiva, o que amplia o trabalho com a situação de produção dos textos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979], p. 279-326.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

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

THE NEW LONDON GROUP (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Vol.66, No.1, Spring 1996, p. 60-92.