



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

FLÁVIO BRITO DE SENA JÚNIOR

**GAMIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO: UM JOGO
DIGITAL BASEADO NA OBRA OS MISERÁVEIS, DE VICTOR HUGO**

FORTALEZA – CEARÁ

2018

FLÁVIO BRITO DE SENA JÚNIOR

GAMIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO: UM JOGO DIGITAL
BASEADO NA OBRA OS MISERÁVEIS, DE VICTOR HUGO

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sena Júnior, Flávio Brito de .

Gamificação e compreensão do texto literário: um jogo digital baseado na obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo (recurso eletrônico) / Flávio Brito de Sena Júnior. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 184 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientação: Prof.ª Dra. Nukácia Mayra Silva Araújo.

1. Intervenção pedagógica. 2. Texto literário. 3. Jogo educacional digital. I. Título.

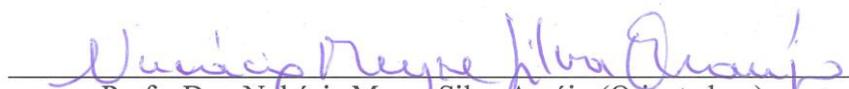
FLÁVIO BRITO DE SENA JÚNIOR

GAMIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO: UM JOGO DIGITAL
BASEADO NA OBRA OS MISERÁVEIS, DE VICTOR HUGO

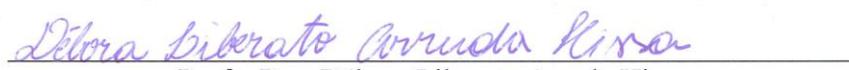
Dissertação apresentada ao Curso de mestrado profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: linguagens e letramentos

Aprovado em 28/03/2018.

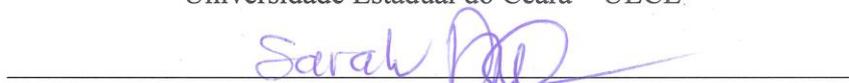
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos três pilares que me deram sustentação
nessa jornada: Maria Ivone Brito de Sena (tia e
mãe), Tatyane Oliveira Rebouças Brito
(esposa) e Victor Rebouças Brito de Sena
(filho).

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo pela orientação e atenção que tanto contribuíram para a criação, desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Sarah Diva da Silva Ipiranga e Profa. Dra. Débora Arruda Liberato Hissa, pelas observações e críticas feitas.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará pelos ensinamentos dados que alicerçaram o percurso desta pesquisa.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras que muito me incentivaram nos momentos de cansaço e desânimo.

À EEFM João Mattos pelo apoio na execução desta pesquisa e, em especial, aos alunos do 9º ano A do ensino fundamental, turno manhã, do ano letivo de 2017, bem como aos alunos do 9º ano C e D, turno tarde, do ano letivo de 2016, que participaram do projeto piloto desta pesquisa, que de forma gentil e colaborativa, aceitaram participar desta intervenção pedagógica.

À Universidade Estadual do Ceará, em particular o Centro de Humanidades, pelo apoio e atenção aos alunos do Mestrado Profissional em Letras.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudo que muito ajudou a construção e finalização da pesquisa.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Martin Luther King)

RESUMO

O presente trabalho é uma proposta de intervenção pedagógica voltada para a gamificação de atividade de leitura e compreensão de texto literário, como alternativa a práticas de aprendizagem voltadas, em grande parte, para resolução de provas e questionários. A referida pesquisa-intervenção foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino no município de Fortaleza e teve como público-alvo alunos do 9º ano do ensino fundamental. O objetivo principal da pesquisa foi propor a criação de um jogo educacional digital como atividade de leitura e interpretação do livro *Os miseráveis*, de Victor Hugo, versão traduzida e adaptada por Walcyr Carrasco. Além disso, foram objetivos específicos desta pesquisa identificar a participação e envolvimento dos alunos na criação do jogo educacional digital; avaliar a compreensão da obra literária materializada nos jogos criados e, por fim, verificar a contribuição da criação dos jogos para o aprendizado dos alunos. Para esta pesquisa foram considerados os estudos sobre compreensão de leitura de Marcuschi (2008) e Menegassi (1995), além Zichermann e Cunningham (2011) e Vianna et al (2013) sobre gamificação. A pesquisa se desenvolveu em oito etapas. Na primeira fase, por meio de um grupo focal, foi verificado o envolvimento dos alunos com a leitura de textos literários e com os jogos digitais. A segunda etapa correspondeu à apresentação e contextualização da obra literária. A etapa seguinte foi a leitura do livro. Após essa fase, o software de criação dos jogos RPG MAKER MV foi apresentado aos estudantes. Na quinta etapa, os alunos produziram um *storyboard*, descrevendo o roteiro do jogo a ser criado. Já na sexta fase, os estudantes iniciaram a criação dos jogos educacionais digitais. Na etapa seguinte, foi feita a avaliação e a socialização dos games pelo professor. Por fim, na última etapa, por meio de outro grupo focal, os alunos avaliaram os jogos criados. Finalizadas as etapas, obtivemos, como resultado, a criação de sete jogos educacionais digitais. De forma conclusiva, podemos afirmar que houve a participação e o envolvimento dos alunos nesse estudo. Além disso, também se constatou que a criação e o desenvolvimento dos jogos serviram, tanto para professor quanto para os alunos, como forma de avaliação da compreensão da obra estudada.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica. Texto literário. Jogo educacional digital.

ABSTRACT

The present work is a proposal of pedagogical intervention aimed at the gamification of reading activity and comprehension of literary text, as an alternative to learning practices focused, in large part, for the resolution of exams and questionnaires. This intervention research was developed in a school of the state education network in the city of Fortaleza and had as target audience students of the 9th year of elementary school. The main objective of the research was to propose the creation of a digital educational game as an activity of reading and interpreting the book *The Miserables*, by Victor Hugo, a version translated and adapted by Walcyr Carrasco. In addition, it was the specific objectives of this research to identify the participation and involvement of students in the creation of the digital educational game; to evaluate the comprehension of the literary work materialized in the created games and, finally, to verify the contribution of the creation of the games for the students' learning. For this research, studies on reading comprehension of Marcuschi (2008) and Menegassi (1995), besides Zichermann and Cunningham (2011) and Vianna et al (2013) on gamification were considered. The research was developed in eight stages. In the first phase, through a focus group, students were involved in reading literary texts and digital games. The second stage corresponded to the presentation and contextualization of the literary work. The next step was to read the book. After this phase, the software for creating the RPG MAKER MV games was presented to the students. In the fifth step, the students produced a storyboard, describing the script of the game to be created. Already in the sixth phase, students began the creation of digital educational games. In the next step, the evaluation and the socialization of games by the teacher were done. Finally, in the last step, through another focus group, the students evaluated the games created. As a result, we were able to create seven digital educational games. In a conclusive way, we can affirm that there was participation and involvement of students in this study. In addition, it was also found that the creation and development of the games served, both for teachers and students, as a way of evaluating the understanding of the work studied.

Keywords: Pedagogical intervention. Literary text. Educational digital game.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Literatura nos programas escolares do Colégio Dom Pedro	
	II	45
Quadro 2 –	Objetivos semelhantes entre PCNs e BNCC	55
Quadro 3 –	objetivos diferentes entre PCNs e BNCC.....	57
Quadro 4 –	Objetivos de língua portuguesa segundo os PCNs e a BNCC	65
Quadro 5 –	Expectativa dos alunos ao escolherem fazer a prova ou o	
	jogo.....	94
Quadro 6 –	Mecânica utilizada nos jogos criados.....	111
Quadro 7 -	Compreensão da leitura do livro Os miseráveis.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Tela inicial para criação	105
Figura 2 –	Comandos para criação.....	105
Figura 3 –	Tela para criação de personagem.....	105
Figura 4 –	Tela para execução de eventos no jogo	106
Figura 5 –	Ambientação sem direcionamento.....	117
Figura 6 –	Ambientação com direcionamento.....	117
Figura 7 –	Desafios e missões não especificados.....	118
Figura 8 –	Direcionamento do jogo sem o objetivo principal.....	119
Figura 9 –	Direcionamento do jogo com o objetivo principal.....	119
Figura 10 –	Feedback da localização.....	121
Figura 11 –	Feedback da pontuação	122
Figura 12 –	Feedback da resposta.....	122
Figura 13 –	Direcionamento inicial.....	125
Figura 14 –	Respostas às perguntas.....	125
Figura 15 –	Conclusão do game.....	125
Figura 16 –	<i>Bug</i> ao tentar entrar na casa.....	126
Figura 17 –	Apresentação da missão.....	127
Figura 18 –	Aceitação da missão.....	127
Figura 19 –	Direcionamento da missão.....	127
Figura 20 –	Não realização da missão.....	127
Figura 21 –	Jogador impossibilitado de sair da casa.....	128
Figura 22 –	Mapa mundi do jogo.....	129
Figura 23 –	<i>Bug</i> ao entrar na cidade.....	129
Figura 24 –	Compreensão literal sobre a obra.....	131
Figura 25 –	Respostas curtas e diretas.....	133
Figura 26 –	Conteúdo confuso apresentado nas alternativas da pergunta.....	134
Figura 27 –	Informação desencontrada na obra literária.....	134
Figura 28 –	Dúvida na interpretação das respostas.....	136
Figura 29 –	Alternativa correta destacada das outras opções.....	137
Figura 30 –	Casas e personagem.....	138
Figura 31 –	Objetos e personagem.....	138
Figura 32 –	Casas, personagem e natureza.....	139

Figura 33 –	Entrada da cidade.....	139
Figura 34 –	Chegada de Jean Valjean.....	140
Figura 35 –	Vila pequena e humilde.....	140
Figura 36 –	Paisagem pouco urbanizada.....	141
Figura 37 –	Objetos estranhos à obra.....	142
Figura 38 –	Paráfrase da obra.....	143

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	JOGOS DIGITAIS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	20
2.1	GAMIFICAÇÃO	20
2.2	GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO	33
2.3	GAMIFICAÇÃO E TEXTO LITERÁRIO	39
3	ENSINO DE LITERATURA ALIADO A JOGOS DIGITAIS	42
3.1	LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	42
3.2	LITERATURA E TECNOLOGIA	68
3.3	PRESSUPOSTOS DA COMPREENSÃO EM LEITURA	71
3.3.1	Etapas do processo de leitura	71
3.3.2	Compreensão como atividade social e inferencial	73
3.3.3	Horizontes de compreensão textual	76
3.3.4	O texto literário escolhido para esta pesquisa	78
4	METODOLOGIA	80
4.1	OBJETIVOS	80
4.2	GERAL	81
4.3	ESPECÍFICOS	81
4.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA	82
4.5	EXECUÇÃO DA PESQUISA	83
4.6	DIÁRIO DE CAMPO	89
4.7	GRUPOS FOCAIS	90
4.8	CONFECÇÃO DO JOGO	91
4.9	PROGRAMA DE CRIAÇÃO DOS JOGOS DA PESQUISA	107
4.10	CRIAÇÃO DOS JOGOS EDUCACIONAIS DIGITAIS	107
	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	110
5.1	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	110
5.2	GAMIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO DO LIVRO OS MISERÁVEIS	112
5.2.1	Pontuação	114
5.2.2	Nível	115
5.2.3	Ambientação	

5.2.4	Desafios e missões	115
5.2.5	Ciclo de engajamento	118
5.2.6	Feedback	120
5.2.7	Metas	121
5.2.8	Regras	123
5.3	COMPREENSÃO EM LEITURA DO LIVRO OS MISERÁVEIS	128
5.4	COMPREENSÃO DO LIVRO OS MISERÁVEIS A PARTIR DO GRUPO FOCAL 2	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXOS	155
	ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	156
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	158
	ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA.....	159
	ANEXO D – DIÁRIO DE CAMPO.....	161
	ANEXO E – GRUPO FOCAL 1.....	168
	ANEXO F – GRUPO FOCAL 2	174
	ANEXO G – PARECER SUBSCONSTANCIADO DO CEP.....	181

1 INTRODUÇÃO

Valendo-se da utilização constante e crescente pelos jovens das novas tecnologias, como notebooks, tablets e smartphones, e de uma suposta inércia da escola para práticas de multiletramentos no seu fazer pedagógico, que, segundo Rojo (2013) devem envolver tanto a multiplicidade de linguagens quanto a pluralidade e a diversidade cultural, faz-se necessário um redimensionamento das atividades de leitura e compreensão do texto literário.

Concernente a isso, são observadas, atualmente, nas salas de aula do ensino fundamental, práticas de leitura e de compreensão do texto literário voltadas, na maioria das vezes, para resoluções de questionários como forma de avaliação ou, mesmo, comprovação se o aluno, de fato, leu a obra literária sugerida.

No momento da leitura, bem como nas atividades de compreensão, a interação entre o mundo do aluno e o oferecido pelo autor não se percebe nessas atividades. O aluno é colocado como mero recebedor de conhecimento enquanto o texto é visto como única fonte de informação, revelando e impondo a realidade sem contestação, evidenciando, também, lacunas no que se refere à compreensão e deixando, muitas vezes, perguntas sem respostas.

Contrariando essas abordagens pedagógicas em sala de aula, Campos (2008) afirma que a prática de leitura é uma atividade dialógica entre leitor e autor e, como tal, deve ser mediada pelo texto, entendendo sempre que leitor, autor e texto estão envolvidos em um determinado momento histórico-social.

Dito isto, vale ressaltar que a falha por tais desvios no aprendizado de leitura e compreensão do texto literário não recai, tão somente, sobre os livros escolhidos, mas também sobre a forma como a atividade é apresentada, frustrando a tentativa de envolver o aluno para tal intento.

Consoante a essa ideia, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1998) afirmam que para se formar leitores é necessário apresentar condições favoráveis ao aluno não só no que tange aos recursos disponíveis, como notebooks, tablets e até smartphones, mas também no que se refere ao uso desses recursos para a prática de leitura, isto é, é necessário mostrar aos alunos que tais recursos podem ser utilizados não só como um entretenimento, mas também como uma forma a mais de aprendizagem.

Entendendo, pois, a aprendizagem dessa forma e considerando o cenário tecnológico que se apresenta, acredita-se que a abordagem da leitura do texto literário deva procurar inserir em suas práticas pedagógicas as novas tecnologias aliando, assim, o conhecimento tecnológico que o professor possui e os recursos que dispõe, como computador,

tablets e smartphones, para que possam convergir para aquilo que os alunos certamente anseiam: um aprendizado motivador e engajador.

Aliados a essa ideia do ensino do texto literário com a utilização das novas tecnologias, tem-se a produção de alguns softwares educacionais que se propõem a apresentar uma outra abordagem da atividade de leitura e compreensão, como, por exemplo, verifica-se em certos objetos de aprendizagem (OA) que surgem como uma nova proposta de exploração do texto literário.

Por exemplo, o objeto de aprendizagem *Um ponto muda um conto*, foi desenvolvido para alunos do Ensino Médio de escolas públicas e faz parte do conjunto de atividades do Projeto Condigital/Língua Brasil/MEC/FNDE que tem como objetivos a intertextualidade e a compreensão de texto. Neste OA o aluno tem a oportunidade de recriar o texto e compreender diferentes gêneros textuais e seus objetivos.

Outro software educacional que desperta o interesse do aluno pela leitura é o objeto de aprendizagem *A cartomante* encontrado no repositório Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Nele, antes de ler o texto impresso, o leitor conhece o enredo e os personagens da história, além de ser despertado para saber o desenrolar do conto machadiano.

Por fim, o objeto educacional intitulado *O que vem a seguir*, disponibilizado no link <http://grupolent.weebly.com/>, trabalha a leitura a partir de estratégias de predição, isto é, o leitor tem que adivinhar que informação do texto lido será apresentada, considerado o que já foi compreendido através da leitura.

Como se pode observar, cada um dos objetos de aprendizagem elencados trata a leitura e a compreensão de uma forma diferente, levando em consideração, apenas, uma necessidade específica de aprendizado.

Por isso, é válido salientar, por um lado, que os objetos de aprendizagem, criados e armazenados em diferentes repositórios, são valiosas ferramentas para gerar motivação no aluno. Por outro lado, todavia, esses softwares não contemplam toda e qualquer atividade de leitura.

Vê-se, então, nessa particularidade dos objetos educacionais, a necessidade de criar algo diferente e motivador que preencha uma das lacunas existentes na prática de leitura e compreensão de um texto literário impresso ou digital.

A partir desse contexto de criação de objetos educacionais, surgiu, para esta pesquisa, a ideia de gamificação de conteúdos, como forma de atrair os alunos para atividades

motivadoras e, assim, melhorar o conceito de práticas pedagógicas que, até então, são vistas como abordagens engessadas e, de certa forma, desestimulantes.

A justificativa pela utilização da gamificação na aprendizagem parte do seu conceito inovador e, de certa forma, cativante para os alunos, quando se apresenta como “a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo (BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014, p. 15)”, isto é, o uso da gamificação na educação permitirá inserir características próprias de jogo, como pontuação, metas, regras, personagens, interação com o sistema, objetivos, narrativas, além de outras, em conteúdos voltados para o aprendizado, na tentativa que essa nova abordagem possa promover um maior engajamento dos educandos nas ações de ensino-aprendizagem.

Levando, portanto, em consideração essas tentativas inovadoras de melhorar e motivar o ensino e compreendendo também que o cenário de práticas pedagógicas atuais, envolvendo leitura do texto literário, precisa ser repensado, viu-se na proposta de criação de um jogo educacional digital, como atividade de leitura e compreensão do livro *Os miseráveis*, de Victor Hugo, uma tentativa de minimizar essa situação de distanciamento que existe entre o que é praticado atualmente nas salas de aula e o que é esperado para o aprendizado do texto literário, através da motivação e engajamento do aluno.

A proposta de intervenção pedagógica a que nos referimos no parágrafo anterior, voltada para a criação de um game educacional, foi realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Fortaleza, e apresentou o seguinte objetivo geral:

- Propor para os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza a criação de um jogo em ambiente educativo digital a partir da leitura e interpretação do livro *Os miseráveis*, visando à motivação e ao engajamento dos alunos para a atividade de compreensão, bem como a apropriação do pensamento crítico.

Considerando o que foi colocado como objetivo geral da pesquisa e levando em conta também os problemas relacionados à abordagem dada ao ensino do texto literário atualmente, decidiu-se, então, escolher os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a participação e envolvimento dos alunos na criação do jogo educacional digital como atividade de compreensão do livro *Os miseráveis*;
- b) Avaliar a produção dos jogos educacionais digitais por meio da análise da compreensão feita pelos alunos do texto literário materializada no jogo;

c) Verificar a contribuição para a aprendizagem dos alunos da criação do jogo como atividade de compreensão da obra literária.

De forma geral, estes objetivos procuram desenvolver uma proposta pedagógica com o texto literário, na qual possibilite levar o aluno a interagir com esse texto, por meio da criação de um jogo educacional digital, como atividade de leitura e compreensão, objetivando, pois, tanto a desconstrução de certas práticas cristalizadas sobre obras literárias quanto, por conseguinte, a motivação e o engajamento dos alunos para essa nova proposta.

Já os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa, por sua vez, apresentam-se como o momento de criação dessa nova proposta de intervenção e são constituídos de oito etapas.

O primeiro momento se caracterizou como sendo o de reconhecimento do envolvimento dos alunos tanto com a leitura quanto com a utilização de games, por meio de um grupo focal, a fim de sabermos quem, de fato, estaria disposto ou não a criar o jogo educacional.

A segunda e a terceira etapas têm relação com a obra literária escolhida para esta pesquisa. No primeiro momento, a segunda etapa, antes da leitura do livro *Os miseráveis*, procuramos, preliminarmente, fazer tanto uma contextualização do cenário político, econômico e social apresentado pelo texto quanto uma comparação desse ambiente com o contexto atual vivenciado pelos alunos, como forma de aproximá-los da história, e, em seguida, no terceiro momento, iniciamos a leitura da obra supracitada.

Já o quarto momento, por sua vez, configurou-se como o da apresentação aos alunos do programa de criação de games, RPG MAKER MV, que foi utilizado para a confecção dos jogos educacionais.

Em seguida, os momentos cinco e seis da pesquisa trataram da criação dos jogos educacionais. Na quinta etapa, por exemplo, os alunos criaram um *storyboard* que serviu como roteiro para a confecção dos games. Já no sexto momento da metodologia os alunos, distribuídos em equipes, iniciaram a criação do jogo educacional digital baseado na leitura e compreensão do livro *Os miseráveis*.

Por fim, as duas últimas etapas dos procedimentos metodológicos corresponderam à avaliação dos games educacionais criados. O sétimo momento, por exemplo, teve o professor como avaliador dos jogos por meio da socialização das produções em sala de aula. Já a oitava etapa foi avaliada pelos próprios alunos através de um grupo focal, no qual os envolvidos na pesquisa expuseram tanto suas impressões sobre as mecânicas de jogo empregadas quanto sua compreensão materializada nas suas falas.

Levando em consideração os comentários apresentados até aqui e fundamentando-se ora em estudiosos voltados para o trabalho com gamificação ora em teóricos alinhados com a pesquisa sobre a leitura do texto literário, chegamos à produção de uma dissertação em quatro capítulos sobre criação de jogos educacionais digitais, como atividade de leitura e compreensão de uma obra literária, voltando a atenção para os estudos de Menegassi (1995) e Marcuschi (2008) sobre compreensão leitora e Zichermann e Cunningham (2011), além de Vianna et al (2013) sobre mecânicas de jogo.

De forma a direcionar a leitura desse estudo, apresentamos esta dissertação dividida em quatro capítulos nos quais as considerações são destacadas da seguinte forma:

No primeiro capítulo, foram tratados assuntos relacionados à gamificação, que vão desde a sua conceituação até a sua aplicação em conteúdos voltados para a aprendizagem. Além disso, também foi abordada nesta seção a fundamentação teórica sobre mecânicas de jogo na qual serviu como base para a análise dos dados utilizada no quarto capítulo.

O segundo capítulo, por sua vez, expôs considerações voltadas para a leitura do texto literário. Nesta seção, foram apresentados o conceito de texto literário, uma breve retrospectiva do ensino de Literatura no Brasil, suas concepções de ensino, uma análise comparativa, no que tange ao ensino de Literatura, entre Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, a tecnologia como alternativa para o ensino de Literatura, a base teórica que foi usada para a apreciação dos dados coletados e, por fim, o texto literário escolhido para a intervenção nesta pesquisa.

Já o terceiro capítulo, que corresponde aos procedimentos metodológicos, mostrou o passo a passo do desenvolvimento da pesquisa, destacando, primeiro, os seus objetivos para, em seguida, apresentar os sujeitos envolvidos, a execução da intervenção, o diário de campo, os grupos focais realizados e, por último, a confecção do jogo educacional digital.

Por fim, o quarto capítulo se configurou como o momento de análise dos dados observados nos jogos criados. Vale ressaltar que esta análise se apresentou em três etapas distintas. No primeiro momento, fez-se a análise das mecânicas de jogo empregadas nos games. Depois, demos início a apreciação da compreensão da obra literária tanto nos aspectos textuais quanto nos aspectos visuais materializados nos games e, no terceiro momento, concluímos este último capítulo da dissertação, analisando a compreensão da obra literária e as impressões sobre os jogos produzidos através das falas dos alunos em um grupo focal.

Em fim, depois de feitos os esclarecimentos sobre a importância desta pesquisa, a apresentação de seus objetivos e as orientações sobre os percursos de leitura que se devem fazer nessa dissertação, concluímos essa introdução e damos início, nos capítulos seguintes, aos estudos realizados nesta pesquisa, bem como a execução da análise dos dados e, finalmente, à divulgação das conclusões a que chegamos.

2 JOGOS DIGITAIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste primeiro capítulo da dissertação abordamos aspectos sobre gamificação em quatro seções.

No primeiro momento, iniciamos a seção apresentando um breve comentário sobre a origem e o conceito dessa proposta de utilização de elementos de jogo em contextos não relacionados a jogos para, depois, tratamos da motivação que esse novo recurso gera nos educandos. Em seguida, explicamos a importância da mecânica, dinâmica e estética de jogo para a construção de games a fim de gerar motivação e engajamento dos usuários. Por fim, fechamos essa primeira parte deste capítulo, apresentando alguns exemplos do uso de gamificação na vida das pessoas como forma de engajamento em alguma tarefa.

Na segunda parte, por sua vez, na tentativa de conhecer os participantes que atuam no processo de ensino-aprendizagem atualmente, procuramos caracterizar a denominação Residente e Visitante Online dada para os dois públicos que estão inseridos nesse novo contexto de uso das novas tecnologias, apresentando, primeiramente, seus conceitos e, em seguida, o contexto, os objetivos e a motivação que os levam a se inserir em uma ou outra caracterização.

Na penúltima seção deste capítulo, abordamos o uso da gamificação na educação, destacando, primeiro, que a gamificação, por meio da motivação intrínseca a ela, contempla áreas cognitivas, emocionais e sociais do jogador. Logo depois, concluímos essa parte, dizendo que para inserir a gamificação no contexto educacional é necessária uma estratégia pedagógica a fim de saber como trazer as mecânicas de jogos para o contexto da aprendizagem.

Para finalizarmos este primeiro capítulo, discutimos a relação que pode existir entre o uso da gamificação e o ensino do texto literário, mostrando que os dois podem ajudar a construir práticas pedagógicas mais motivadoras e engajadoras em sala de aula.

2.1 GAMIFICAÇÃO

2.1.1 Origem e conceito

A palavra gamificação, originada do inglês *gamification*, corresponde ao “uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico (VIANNA et al, 2013, p. 13)”. Essas técnicas vêm

cada vez mais sendo usadas por empresas e entidades de diversas áreas a fim de substituir abordagens ultrapassadas e, também:

“a encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas. (VIANNA et al., 2013, p.13)”.

Ainda segundo Vianna et al (2013), muitos desenvolvedores de *games*, em toda parte do mundo, têm aplicado fundamentos de jogos nas mais variadas áreas como, por exemplo, na saúde, esportes, aumento de produtividade, políticas públicas e na educação.

O britânico Nick Pelling, pesquisador e programador de computadores, foi o primeiro a usar o termo gamificação em 2002. No entanto, a palavra só foi ganhar notoriedade em 2010 depois de uma apresentação de TED feita por Jane McGonigal, game-designer norte-americana, que chamou a atenção do mundo a partir da revelação que se somássemos todas as horas que os jogadores de World of Warcraft dedicam a esse game, desde a sua criação em 2001, teríamos despendido 5,93 bilhões de anos na resolução de problemas de em um mundo virtual (VIANNA et al, 2013).

Pegando a argumentação de McGonigal como reflexão, faz-se oportuno o questionamento sobre quais resultados seriam alcançados se o mesmo esforço fosse direcionado para a resolução de problemas do dia a dia das pessoas.

É demasiado leviano acreditar que a gamificação seja a solução para os problemas por quais o mundo passa, mas é prudentemente aceitável crer que ela possa motivar e engajar pessoas para melhorar determinadas atividades.

A gamificação é um termo novo, mas já se sabe que pode ajudar no aprendizado em sala de aula, já que motiva a participação do aluno em tarefas consideradas entediantes para eles, como, por exemplo, a leitura de algumas obras literárias e os seus respectivos exercícios de compreensão.

Concernente a essa ideia, Zichermann e Cunningham (2011) afirmam que atividades que exploram as emoções e desejos das pessoas contribuem para o seu engajamento e, acrescentam ainda, que a gamificação pode combinar os objetivos do criador do *game* com a motivação do usuário.

Esta constatação pode ser vista como positiva para as práticas pedagógicas nas escolas, pois é crescente a desmotivação dos alunos no que tange a algumas tarefas propostas como forma de aprendizagem.

Por isso, observa-se na gamificação uma forma de trazer o aluno engajado e motivado para tarefas que normalmente são comuns e não geram interesse por parte dos discentes. Mas o que seria gamificação e como ela funciona?

Para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 15), gamificação é “a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”.

Em trabalho mais recente, Busarello (2016), vai mais além, quando diz que:

“gamificação é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos (BUSARELLO, 2016, p. 18)”.

Já para Vianna et al (2013), não quer dizer que os envolvidos participarão de um jogo, mas, na verdade, utilizarão elementos como mecânica, dinâmica e estética, próprios de um ambiente de jogo a fim de gerar na atividade os mesmos resultados positivos que são encontrados no ato de jogar.

Para Zichermann e Cunningham (2011), no que tange ao envolvimento do indivíduo em tarefas, gamificação é o processo de pensar em jogos e em suas mecânicas para envolver os usuários a resolver problemas.

E, de acordo com Hamari, Koivisto, Sarsa (2014, *apud* BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014, p.15), a “gamificação é um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos”.

Levando em consideração que as pessoas jogam para conseguirem domínio em algo, para aliviar o stress, por diversão e para socializar-se (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011), a gamificação, a partir do que foi exposto, pode ser aproveitada, nesse sentido, como forma de direcionar o comportamento do indivíduo a fim de otimizar o aprendizado.

2.1.2 Motivação

A gamificação pode ser trabalhada em duas frentes: gerar motivação e desenvolver o aprendizado do indivíduo, contribuindo para um cenário diferenciado de aprendizagem por meio do seu engajamento (BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014).

A partir das conceituações expostas, percebe-se a valiosa contribuição que a gamificação traz para a motivação e, o consequente, engajamento em tarefas no intuito de resolver problemas, como a falta de interesse para desenvolver e apreender determinadas atividades escolares. A gamificação, como é concebida, pode, sobremaneira, atenuar os problemas de desmotivação em certas práticas pedagógicas, principalmente quando o público alvo são pessoas em idade escolar.

Muito se sabe, e não é de hoje, que a falta de interesse do aluno vem de fatores tanto externos à escola, como os familiares, os sociais e os econômicos, quanto os gerados pela própria instituição de ensino. Não que a culpa seja do professor ou que ela recaia sobre o desinteresse de estudar do aluno, mas, na verdade, o que precisam ser revistas, dentro da escola, são algumas práticas de aprendizagem.

Nesse contexto, Zichermann e Cunningham (2011) acreditam, como solução para tal problema, que os elementos que contribuem para a motivação devam ser desenvolvidos. Os autores identificam dois tipos: a motivação intrínseca e a extrínseca.

Segundo Zichermann e Cunningham (2011), a motivação intrínseca é caracterizada por despertar nas pessoas o interesse, o desafio, o envolvimento e o prazer por uma atividade, sendo estes sentimentos nascidos de dentro para fora no indivíduo, sem a necessária relação com o mundo externo, isto é, a pessoa não precisa se ater a coisas que são externas a ela para serem motivadas.

Por outro lado, o segundo tipo de motivação, a extrínseca, necessita de algo externo ao indivíduo para motivá-lo, como é o caso de uma atividade baseada em uma recompensa, ou mais precisamente, a realização de uma tarefa tendo como motivação a obtenção de uma nota ou um ponto de participação, como é comum nas práticas escolares atualmente.

Para Zichermann e Cunningham (2011), portanto, a gamificação pode aumentar o nível de motivação e engajamento se combinados os dois tipos de motivação.

No entanto, o desafio maior do criador da gamificação é saber como explorar esses dois tipos de motivação, seja separadamente ou em conjunto. Vale salientar que, no caso da motivação extrínseca, a falha na aquisição de recompensas pode afetar a motivação do jogador e, por consequência, abandonar o ambiente gamificado. Vendo por este prisma, é necessário manter a motivação intrínseca conservada durante todo o processo (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011).

2.1.3 Mecânica, dinâmica e estética de jogo

A partir do que foi dito por Zichermann e Cunningham (2011), e sabendo que a gamificação procura engajar emocionalmente o indivíduo para o cumprimento de atividades, é necessário inserir nestas tarefas mecanismos próprios dos jogos para gerar nos envolvidos satisfação e sentimento de desafio a fim de que o engajamento seja mantido, já que a motivação intrínseca é baseada na mecânica, dinâmica e estética dos ambientes caracterizados como de jogo.

Vale salientar que a utilização correta das mecânicas do jogo é um ponto determinante para o sucesso da gamificação, pois é a partir desse ponto que se torna possível a execução do sistema criado, bem como a construção tanto da dinâmica quanto da estética do game (BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014).

Por isso, para concretizar a construção de um sistema de jogo ou gamificado que motive o participante é preciso ter em mãos os elementos mais importantes em um *game*: Mecânica, Dinâmica e Estética (VIANNA et al. 2013).

Segundo Muntean (2011, *apud* BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014, p. 28) “a mecânica de um jogo é expressa na sua funcionalidade, representando o aspecto fundamental para qualquer contexto gamificado”.

De forma similar, Zichermann e Cunningham (2011, p. 36), definem a mecânica de um jogo como sendo “os componentes funcionais do jogo”, e completam, de forma mais específica, dizendo que “a mecânica de um sistema gamificado é constituída por uma série de ferramentas que, quando usadas corretamente, prometem produzir uma resposta significativa dos jogadores”.

Para estes autores, merecem destaque para a boa funcionalidade de um jogo algumas ferramentas que, dentre outras, compõem a mecânica de jogo. São elas:

a) *Pontuação*: serve como estímulo para o jogador e parâmetro para acompanhamento de resultados do participante. A pontuação pode se configurar, de forma ampla, como um *gol* em um evento esportivo, bem como pontos resgatáveis (troçáveis) em um videogame ou pontos bônus como recompensa por tarefas realizadas, não importando qual o tipo, pois eles são requisitos absolutos em ambientes gamificados. Como exemplo de sua relevância em ambientes digitais, a pontuação do videogame é clara e, quase sempre, encontra-se no canto da tela, permitindo ao jogador saber quão perto ou longe ele está do próximo nível, de outros jogadores e, portanto, de ganhar o jogo.

- b) *Nível*: pode ser usado como forma de conhecer o grau de habilidade do jogador, como também o conhecimento adquirido pelo participante;
- c) *Placar*: tem como objetivo a comparação de resultados entre participantes;
- d) *Distintivos*: marcam os objetivos concluídos e o progresso do jogador dentro do game;
- e) *Ambientação*: permite que um jogador sem experiência utilize o jogo pela primeira vez.

Vale salientar aqui longos textos explicativos sobre como proceder ou como alcançar o objetivo final do jogo deve ser evitado, pois muita informação pode desmotivar o jogador iniciante. Além disso, a complexidade do jogo deve ser apresentada aos poucos, evitando que o participante falhe nos primeiros momentos e, assim, desista do *game*. Outro ponto relevante a ser considerado é que o encorajamento do participante em permanecer no jogo deve ser reforçado, apresentando a ele um ambiente de fácil compreensão e premiações por tarefas fáceis realizadas, excluindo, portanto, qualquer chance de erro nos primeiros momentos do jogo. Por fim, é importante conhecer algo sobre o jogador. Em alguns sistemas, a ambientação de um jogador ou usuário sem experiência pode ser feita tanto por meio de perguntas de múltipla escolha que direcionarão o participante para aquilo que é mais adequado a ele, como por exemplo, a listagem de filmes no site da Netflix quanto através de um jogo de treinamento para aqueles jogadores que não conhecem o sistema ainda.

Ainda segundo Zichermann e Cunningham (2011), o primeiro minuto de um jogador em um *game* é o mais importante, pois é quando a maioria das decisões dos jogadores é tomada. Segundo os autores, o valor e o efeito desse primeiro momento devem ser maximizados, porém envolvendo e treinando o participante, sem sobrecarregá-lo.

Este item é muito importante para o processo de construção da gamificação, pois tem o desafio de fazer com que o jogador permaneça dentro do jogo.

f) *Desafios e Missões*: indica o direcionamento daquilo que dever ser feito pelo jogador no ambiente gamificado. É importante lembrar que o jogador deve ter sempre algo interessante para fazer em cada novo ambiente, pois a presença de desafios no sistema é que dará significado ao jogador;

g) *Ciclo de engajamento*: cria emoções motivadoras sucessivas a fim de que o jogador tenha um processo de reengajamento durante todo o jogo. Segundo esse conceito, o ciclo de engajamento se inicia a partir do momento que o jogador tem uma emoção motivadora. Como consequência desse primeiro momento, surge no jogador o reengajamento no *game*, que por sua vez, leva o participante a agir novamente no jogo e, assim, a

performance do jogador flui para um progresso visível ou para uma recompensa. A partir desse ponto, o ciclo se reinicia. Deve-se ter em mente não só a maneira como envolver o jogador no *game*, mas também como ele deixa o sistema e, mais importante, como trazê-lo de volta.

h) *Personalização*: possibilita a transformação de itens do jogo pelo participante, como, por exemplo, cor de pano de fundo da tela, tipo de fonte do nome, roupas do avatar do jogador, etc. Esta ferramenta possibilita também a utilização e troca de moedas virtuais adquiridas a fim de personalizar algo no jogo. Segundo Zichermann e Cunningham (2011), a personificação de itens é uma maneira excelente de incentivar o engajamento e o compromisso com o *game*. No entanto, a possibilidade de escolhas deve ser moderada e gradual para que não haja a desmotivação do jogador;

i) *Feedback*: serve como referência para o jogador tanto para saber onde ele está localizado no jogo quanto para compreender a consequência de suas ações. Esta ferramenta tem relação direta com a pontuação e os níveis, mostrando, à medida que aumenta a pontuação ou passa-se de nível, que o jogador está indo na direção certa.

No que tange à dinâmica e à estética do jogo, os autores descrevem, a primeira, como sendo a interação entre o jogador e a mecânica presente no jogo. Já a estética de um jogo, que tem a ver com as emoções do jogador durante o jogo, se configura como a maneira na qual o participante se sente durante a interação dentro do *game*, que pode se vista também como o resultado da combinação entre mecânica e dinâmica de jogo.

Além dessas ferramentas que caracterizam a mecânica de um jogo, faz-se necessário conhecer outros elementos que são relevantes também para a produção de *games*, mais precisamente de gamificação, que, de certa forma, criarão um engajamento do participante com o ambiente criado. Segundo Vianna et al (2013), estes elementos são a meta, as regras e o feedback.

a) *Meta*: é a razão pela qual o jogador deve realizar determinada atividade no jogo. Não deve ser confundida com *objetivo*, pois não tem relação com o fim do jogo, mas somente com a execução de uma tarefa específica. A meta, portanto, pode se configurar como sendo a vitória sobre um adversário, a conclusão de todos os desafios apresentados pelo *game* ou simplesmente possibilitar a excelência do personagem em jogo online.

b) *Regras*: expõem as formas como o jogador deve atuar dentro do jogo a fim de executar os desafios apresentados. São responsáveis por criar um equilíbrio entre o desafio que, na verdade, pode ser cumprido pelo jogador, porém sem tornar muito fácil de executar de

modo que desmotive o participante. Dessa forma, pode-se afirmar que tal elemento ajuda no desenvolvimento da criatividade e do pensamento estratégico do jogador.

c) *Feedback*: serve como orientação para o jogador dentro do jogo, promovendo a motivação a partir da constante conscientização do jogador do seu progresso no game.

Por fim, Vianna et al. (2013) ainda citam outro elemento que, na verdade, tem relação com os demais descritos e, portanto, depende deles para existir, *Participação Voluntária*.

De acordo com os autores, este elemento é concebido apenas quando o participante interage com o jogo por sua livre vontade. No entanto, só é concebida esta interação se houver, por parte do jogador, a aceitação da meta, das regras e do feedback apresentados pelo *game*.

Ainda de acordo com Vianna et al (2013), elementos do jogo como narrativa, interação entre jogador e sistema, design gráfico, premiação, disputa, ambiente virtual, etc. são elementos comuns a muitos jogos, todavia não são definidores. Estes elementos, na verdade, são criados para gerar uma relação de proximidade com a *meta*, as *regras*, o *feedback* e a *participação voluntária*.

Além desses elementos engajadores, Li, Grossman, Fitzmarurice (2012, *apud* BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014) destacam outros fatores que contribuem para o ambiente gamificado ser divertido e, por conseguinte, motivador, a saber: situações fantasiosas, objetivos claros, orientação, desenvolvimento contínuo de habilidades, tempo e pressão, pontuação e estímulos (BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014).

Para estimular a participação do jogador e torná-la mais emocionante, é fundamental inserir objetos e *situações fantasiosas* que motivem, de forma intrínseca, o imaginário do participante, já que tais situações não são encontradas extrinsecamente. Já *objetivos claros* permitem o jogador saber o que tem que realizar, envolvendo, assim, o participante no jogo. A *orientação* ou feedback, por sua vez, proporciona a correção de falhas no jogo ou auxilia para que elas sejam evitadas, por meio de respostas fornecidas pelo sistema. O *desenvolvimento contínuo de habilidades*, muito importante para a gamificação, tem relação direta com a aprendizagem por meio do jogo. Neste elemento, o jogo tem a função de, progressivamente, aumentar o conhecimento do participante. O componente *tempo e pressão* estimula o jogador a se envolver em situações desafiadoras a partir de metas claras dadas pelo sistema. A partir do término de um etapa do jogo, é possível mensurar a performance do jogador através de recompensas que se configura pela aquisição de *pontuação*. Por fim, e não menos importante, pois garantirá a participação efetiva do jogador

no *game*, têm-se os *estímulos* que correspondem às mudanças feitas no ambiente interno ou externo do jogo a fim de aumentar o engajamento do participante.

Para este último elemento, acredita-se que a intervenção do criador ou idealizador do jogo – professor – deva ser de extrema importância para a permanência do participante – aluno – no sistema; e, entende-se também, neste contexto de estímulos, que o uso das motivações intrínseca e extrínseca tem papel fundamental no auxílio do engajamento do jogador, bem como no processo de aprendizagem no qual a introdução de elementos próprios de jogo são usados em ambientes educacionais.

2.1.4 Residentes e visitantes online: os papéis que o indivíduo assume diante das novas tecnologias

Dada as transformações pelas quais a sociedade vem passando através dos anos, devido a fatores políticos, econômicos e sociais que, de certa forma, interferem na relação entre as pessoas, mais precisamente nos ambientes de estudo e de trabalho, verificou-se uma necessidade de reconhecer este novo indivíduo que se vê cada vez mais envolvido funcional e pessoalmente com as novas tecnologias.

A definição, *Residentes e Visitantes*, dada por White e Cornu (2011), para essas pessoas que têm as novas tecnologias como algo presente em suas vidas, representa um novo olhar sobre a interação entre o homem e a tecnologia.

Abaixo, apresentam-se as características dos indivíduos que se encontram dentro da classificação de residente ou visitante online, entendendo que essa definição, para um ou outro tipo, vai depender tanto das motivações pessoais quanto do contexto de uso.

Vale salientar, portanto, que as definições abaixo sobre residentes e visitantes não tem o objetivo de separar e categorizar indivíduos quanto ao uso das novas tecnologias, mas apenas de esclarecer, segundo os autores supracitados, que características são mais evidentes quando uma pessoa se encontra em um determinado contexto de uso de uma ferramenta tecnológica.

Conceito

Residentes

Segundo White e Cornu (2011), os residentes concebem a web como um lugar no qual eles ficam à vontade para socializar informações da vida pessoal e do trabalho com amigos ou colegas.

De acordo com os autores, grande parte da vida desses usuários da web é vivida de forma online e a linha que divide os ambientes virtual e real é quase imperceptível.

Além disso, além de terem grande satisfação em estar online e simplesmente passar o tempo com outros usuários, esse público geralmente se identifica com alguma comunidade virtual na qual criam um perfil em uma plataforma de rede social e, dessa forma, sente-se bem em mostrar sua personalidade em espaços online, pois acreditam que a web é um lugar para expressar opiniões e construir relações.

Concernentemente a isso, eles usam a internet tanto para o uso de ferramentas como compras e serviço bancário online quanto para criar e desenvolver uma identidade digital.

Diferentemente dos visitantes, como se verá posteriormente, os residentes usam o ambiente virtual e, mesmo depois de saírem, elementos característicos de sua personalidade permanecem ativos por meio de atualizações de status da rede social, vídeo e fotos em site de compartilhamento de mídia, opiniões expressas em postagens e comentários em blogs (WHITE e CORNU, 2011).

Na verdade, os residentes veem a internet como um espaço no qual se gera conteúdo a partir da presença constante de indivíduos ou grupos de indivíduos. O sentido de se estar online para esse público se configura pela quantidade de relacionamentos e conhecimentos adquiridos, sem, portanto, fazer distinção entre os conceitos de pessoa e de conteúdo.

Para os residentes, por exemplo, um comentário postado em um blog pode ser tanto uma forma de expressar a própria identidade quanto uma maneira de debater ideias.

Ainda no que se refere aos conteúdos no espaço virtual, a informação localizada pelos residentes não leva em consideração sua origem e autenticidade, mas tão somente a importância que ela tem para uma necessidade específica (WHITE e CORNU, 2011).

Visitantes

De forma contrária aos residentes, os visitantes veem a internet apenas como um espaço para a realização de uma determinada tarefa, sem, portanto, o despendimento de tempo na web ou a socialização de informações pessoais ou do trabalho.

Outro detalhe importante é que geralmente os visitantes não possuem nenhum perfil permanente que possa evidenciar sua identidade no ambiente virtual que, de certa forma, deixa-os anônimos, tornando sua atividade imperceptível para os outros, à exceção da informação encontrada em alguns sites que eles usam (WHITE e CORNU, 2011).

Argumentos tais como falta de privacidade, medo de roubo de dados pessoais e sensação banal e egoísta no uso de rede sociais são, segundo White e Cornu (2011), os porquês de os visitantes não quererem uma identidade digital que, de acordo com esses usuários, configurar-se-ia mesmo quando não estivessem online.

Fica evidente para os visitantes que o problema recai sobre a visibilidade que é característica do ambiente virtual, como, por exemplo, a manutenção de um perfil no *Facebook*.

Já, por outro lado, os visitantes não compartilham da mesma aversão quando utilizam e-mails ou o *Skype*, dado o caráter privativo desses sistemas.

Vendo por este prisma, pode-se dizer que os visitantes concebem a web como uma ferramenta na qual é possível obter conteúdo, mesmo que esse conteúdo seja uma conversa, pois aceitam a internet como um canal útil de comunicação interpessoal.

Entendem ainda que os conteúdos devem ser desvinculados da opinião pessoal, salvo em casos de autoridade competente ou um conhecimento off-line do conteúdo pré-existente, desprezando, assim, noções não referenciadas ou não especializadas, bem como sabedoria popular (WHITE e CORNU, 2011).

Por fim, White e Cornu (2011) afirmam que para os visitantes, a internet, assim como o telefone, o livro, softwares off-line, papel e caneta são apenas uma ferramenta para se alcançar um objetivo específico.

A web para os visitantes não se configura, portanto, como um lugar para pensar e desenvolver ideias e, assim, coloca-las em prática, já eles que constroem e desenvolvem seu pensamento off-line.

De forma cabal e sucinta, pode-se afirmar que os visitantes são usuários da internet e não membros dela, pois não dão o mesmo valor que é dado pelos residentes ao status online.

Contexto e objetivo

Diferentemente do que propõe Prensky (2001) sobre a tipologia Nativos e Imigrantes Digitais na qual é concebida a ideia dicotômica de que há pessoas que estão inteiramente à vontade dentro de um ambiente digital e, portanto, conhecem e usufruem das novas tecnologias enquanto existem outras que apenas conseguem manusear algumas ferramentas, mas que, segundo o autor, nunca serão totalmente competentes no que tange ao uso dessas tecnologias, defendemos a ideia de White e Cornu (2011) sobre Residentes e Visitantes Online para nos referirmos aos participantes que compõem o contexto educacional de hoje.

White e Cornu (2011) procuraram propor uma nova tipologia, levando em consideração o surgimento das mídias sociais que mudaram, sobremaneira, a educação mediada por computador que, por sua vez, levou os autores a usarem uma nova analogia, a de *lugar*, para se referir aos públicos envolvidos como sendo Residentes e Visitantes, em substituição à conexão de *conhecimento computacional e idade*, na qual definia os participantes do processo de ensino-aprendizagem em Nativos e Imigrantes Digitais, defendida por Prensky.

Para White e Cornu (2011), a ideia de residente e visitante recai sobre a motivação que é dada para um indivíduo, de qualquer idade, realizar determinada tarefa, sem classificá-lo nessa ou naquela categoria. Tanto o lugar quanto a ferramenta usada serão os responsáveis de gerar a motivação para a atividade e, assim, definir o sujeito como residente ou visitante, reconhecendo que os indivíduos podem ter uma aptidão natural maior ou menor para o uso da tecnologia e que, em alguns casos, algumas pessoas só farão um uso limitado de ferramentas dado o número limitado de propósitos.

É evidente que algumas pessoas podem se caracterizar quase que inteiramente como visitantes, indo a páginas na internet para fazer uma breve pesquisa ou usando ferramentas apenas para uma atividade específica. Por outro lado, outros podem facilmente ser identificados como residentes, passando grande parte do seu tempo online, quase sempre em redes sociais e nunca fazendo pesquisas. No entanto, para White e Cornu (2011), os mais representativos são os que ora são definidos como visitantes ora entendidos como residentes, de acordo com a motivação manifestada para uma determinada atividade. Os autores ainda afirmam que a tipologia defendida por eles não deve ser entendida como uma oposição binária, visitante versus residente, mas como um contínuo no qual os indivíduos podem se colocar em qualquer ponto deste contínuo.

Levando, portanto, em consideração o que foi dito e contrariando a tipologia, Nativos e Imigrantes Digitais, defendida por Prensky (2001), não se pode dizer que a abordagem usada por um visitante é menos eficiente do que a de um residente, já que a importância de cada uma dependerá do contexto e dos objetivos envolvidos. Similarmente, não se pode afirmar também que um visitante é tecnicamente menos conhecedor do que um residente, pois a ideia de aptidão técnica, segundo os autores, não deve ser concebida apenas como uma habilidade em operar com software e hardware, já que o valor da abordagem aplicada aqui tem mais a ver com letramento digital. Além disso, seria equivocado, de acordo com White e Cornu (2011), dizer que visitante é um subconjunto do residente ou que o objetivo do visitante é ampliar suas habilidades para caracterizar-se como residente no contínuo proposto pelos autores.

Para desmitificar essa ideia de dependência ou incapacidade do visitante em relação ao residente, Stoerger (2009, *apud* WHITE e CORNU, 2011) afirma que os usuários da Internet, por exemplo, com sua gama de competências, aprendem uns com os outros e, assim, confundem-se em espaços compartilhados da web, sem levar em conta a motivação por trás do envolvimento com alguma ferramenta digital que, de certa forma, caracterizaria o usuário em visitante ou residente.

Outra ideia errônea é pensar que no ambiente digital de espaços compartilhados - Internet - a aptidão técnica seja o diferencial no manuseio apropriado de ferramentas. Segundo Stoerger (2009), dependendo do tipo de atividade exercida, a abordagem mais adequada pode variar tanto para o usuário classificado como visitante ou residente. Em uma busca específica na web com objetivos educacionais, por exemplo, pode ser mais eficiente se for feita na abordagem do visitante. As habilidades técnicas e intelectuais dos visitantes na busca de conteúdo específico podem ser significativamente mais sofisticadas do que os residentes, independentemente da idade.

Por outro lado, a habilidade dos residentes no manuseio de plataformas de redes sociais, algumas vezes, não se traduz em outros ambientes e ferramentas online, pois a capacidade que os residentes têm em se engajar em novas plataformas não garante, por exemplo, o envolvimento adequado em outras, como o Wikipedia ou bibliotecas virtuais de forma bem sucedida, já que a funcionalidade e letramento exigidos são diferentes para cada plataforma Stoerger (2009, *apud* WHITE e CORNU 2011).

Por fim, seria cômodo categorizar os indivíduos em visitante ou residente online. No entanto, esta caracterização ou rotulagem no que tange a uma única forma de comportamento do usuário no ambiente virtual não se sustenta.

Para sustentar essa ideia, Wenger (1998) destaca que:

“todos somos membros de comunidades múltiplas e temos que negociar nossos papéis e identidades à medida que navegamos no "nexo" das comunidades às quais pertencemos. De forma semelhante, a abordagem de um indivíduo na Web provavelmente mudará dependendo do contexto. Por exemplo, um indivíduo pode assumir uma abordagem de residente em sua vida privada, mas uma abordagem de visitante em seu papel como profissional. Da mesma forma, não é incomum para alguém em um papel de liderança em um grupo de interesse especial gerenciar essa responsabilidade em um estilo de residente online enquanto estiver em um contexto pessoal ou profissional, eles optem por atuar como visitante. Os indivíduos geralmente são muito bons em gerenciar suas diferentes abordagens em diferentes contextos e têm muita experiência de mudanças semelhantes de atitude e motivação à medida que se movem entre os papéis desempenhados nos espaços físicos (WENGER apud WHITE e CORNUR, 2011)”.

Vale salientar que a presença ubíqua da web nos limites desses espaços físicos começa a se configurar de forma diferente e, assim, gerar desafios que, de certa forma, descaracteriza os limites do contexto tradicional atual. Um exemplo dessa constatação é o fato, que as autoras Marwick e Boyd (2010 apud WHITE e CORNU, 2011) denominam de colapso de contexto, de um usuário considerado visitante por suas motivações, contexto e objetivos, em uma atividade acadêmica ou de tutorial nas redes sociais, por exemplo, possa ter sua vida de usuário residente revelada, sem, na verdade, objetivar essa categorização.

Na verdade, o que se percebe é que as consequências culturais da alta conectividade social decorrente do uso de redes sociais e dispositivos móveis são falsamente apresentadas devido a “avaliações superficiais da funcionalidade tecnológica e a aparente capacidade de grupos específicos no consumo de tecnologia nova (WHITE e CORNU, 2011)”.

2.2 GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO

2.2.1 Áreas cognitiva, emocional e social

Criar atividades relevantes para o aprendizado dos alunos e fazer com eles se motivem para a execução dessas atividades é tarefa desafiadora nas práticas pedagógicas nos dias de hoje.

A aplicação de mecânicas de jogo em um ambiente que não é considerado de jogo pode motivar os aprendizes para se envolver nas atividades escolares, fazendo com que eles adquiram habilidades e conhecimento de forma eficaz em espaços pequenos de tempo.

A gamificação, devido à presença de mecânicas de jogos, tem relação com teorias psicológicas que fazem uso de modelos motivacionais. Sendo assim, faz necessário dizer que a gamificação, por meio da motivação intrínseca a ela, contempla áreas cognitivas, emocionais e sociais do jogador, isto é, muito do que é conquistado pelo jogador em um *game* é a condição para iniciar uma nova etapa do jogo com maior complexidade, impactando, assim, as áreas emocionais e cognitivas do participante. Da mesma forma, a área social é trabalhada quando os jogos exigem a cooperação entre os jogadores para a conclusão de uma etapa do *game* (BUSARELLO, 2016).

Para Busarello (2016), em um ambiente gamificado, voltado para a educação, a área cognitiva é trabalhada a partir do momento que o sistema estabelece regras para a conclusão de tarefas. O processo repetitivo de tentar solucionar um objetivo e, assim, concluir uma etapa do *game* possibilita a elevação de habilidades que o jogador precisa para completar um determinado ciclo.

A motivação e o engajamento necessários para o indivíduo permanecer no jogo tem relação direta com a ativação da área cognitiva. Segundo Csikszentmihalyi (2008), o estado de fluxo ou o momento de satisfação plena, concentração e envolvimento de uma pessoa na execução uma atividade se configura a partir do equilíbrio entre o desafio proposto para a realização de uma tarefa e a habilidade necessária que o participante possui para executá-la, propicia a motivação do indivíduo no *game*, pois a cada novo conhecimento ou habilidade adquirida por meio de um desafio vencido, o jogador terá motivação e engajamento para querer superar outros desafios e, assim, apreender outras habilidades que aqui se configuram como novas aprendizagens.

Desta forma, para que a área cognitiva seja explorada e, assim, o participante se motive e se envolva com o ambiente gamificado, é necessário que o sistema ou a atividade pedagógica gamificada proposta forneça constantemente a informação necessária para que o indivíduo possa desenvolver o conhecimento adequado para por em prática as habilidades exigidas pelo sistema criado.

De forma complementar, a área emocional, por sua vez, tem a ver com o sucesso ou fracasso do participante dentro do ambiente gamificado. Segundo Busarello (2016, p. 49), “a área emocional denota a competência do indivíduo” que pode ser visualizada de forma positiva quando um jogador, por exemplo, supera uma dificuldade e conclui uma tarefa.

Outro detalhe importante, baseado na teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (2008), sobre motivação e engajamento em ambientes gamificados voltados para a educação e que tem relação direta também com a área emocional do indivíduo é o fato de que os jogadores

precisam ter consciência que eles são capazes de realizar as tarefas determinadas pelo sistema gamificado, caso contrário a execução dos desafios gerarão ansiedade no participante e, por conseguinte, sua frustração por não conseguirem superar o desafio proposto.

De acordo com a teoria do fluxo, desafio da atividade e habilidades do indivíduo devem estar em equilíbrio para a imersão do participante na tarefa proposta. No entanto, caso o desafio seja maior do que a habilidade adquirida do jogador em desempenhar tal tarefa, ele pode ter sua área emocional afetada de forma negativa e, assim, ter frustrada sua expectativa em dar prosseguimento ao sistema gamificado, gerando, portanto, a desmotivação e a consequente desistência da tarefa. Busarello (2016), por sua vez, vê como solução para esse problema que pode interferir na área emocional do jogador tanto projetar tarefas no ambiente gamificado que dialoguem com as habilidades do participante em todos os níveis quanto colocar baixas penalidades como punição de falhas no sistema.

Agora, no que tange à área social, a gamificação pode ser relevante nas práticas pedagógicas quando promove a interação entre os participantes, bem como a ação coletiva a fim de concluir etapas ou finalizar ciclos no sistema.

Mais especificamente, a área social no ambiente gamificado é entendida por Busarello (2016, p. 50) como sendo “o relacionamento, ou seja, a interação dos indivíduos durante a utilização do sistema”. O autor ainda completa afirmando que “esta dimensão aborda tanto, a socialização, como a colaboração e a concorrência”.

Esse último aspecto do caráter social da gamificação, a concorrência, chama a atenção de Busarello para o fato de a disputa entre participantes pode gerar consequências tanto construtivas quanto destrutivas, e explica tal fato da seguinte forma:

“A concorrência é construtiva quando as competições são experiências divertidas e estruturadas de forma a elevar as relações interpessoais positivas dos participantes. De forma contrária, a concorrência torna-se destrutiva quando o resultado da competição é prejudicial para ao menos um dos integrantes (BUSARELLO, 2016, p. 51).”

Ainda sobre este aspecto, a concorrência pode prejudicar a motivação intrínseca, que se configura como sendo aquela originada dentro do próprio sujeito e desperta interesse, desafio, envolvimento e prazer, quando as dinâmicas de jogos gamificados envolvem participantes que são motivados tanto a agredir o outro competidor quanto a posicionar-se como competidores rivais, desconsiderando a ligação pessoal que existe entre eles (BUSARELLO, 2016).

Ainda segundo Busarello, outro detalhe que pode desfavorecer o caráter social e, assim, evidenciar a concorrência, é o uso de placares em ambiente gamificados. Para o autor, os placares servem para comparar resultados e, portanto, apresentar ganhadores e perdedores. Em um processo de ensino-aprendizagem no qual o ambiente gamificado está sendo utilizado como forma de geração de conhecimento, a utilização de placares pode estimular a concorrência negativa, gerando, para os “perdedores”, frustração, desmotivação e, por conseguinte, a desistência da atividade.

Deve-se, pois, pensar em ambientes gamificados que contribuam não só para o crescimento cognitivo, mas também para o fortalecimento das relações interpessoais dos envolvidos no sistema. Cabe ao criador do *game* – o designer ou o professor, saber o que de fato pretende com a gamificação, caso contrário as expectativas para tal atividade serão frustrantes para os envolvidos.

2.2.2 Estratégias para a gamificação de conteúdos

A partir do que foi colocado até agora, entende-se que a gamificação no processo de ensino-aprendizagem é importante como forma de geração de conhecimento, além de ser motivadora para o envolvimento dos alunos. No entanto, para inserir a gamificação no contexto educacional é necessária uma estratégia pedagógica a fim de saber como trazer as mecânicas de jogos para o contexto da aprendizagem (BRAGA e OBREGON, 2015).

Vale salientar, portanto, que a gamificação por si só não resolverá os problemas oriundos do contexto educacional. Segundo Alves (2015), a gamificação é importante e como tal não pode faltar como uma ferramenta profissional, porém não deve ser entendida também como a única solução para resolver problemas. Para a autora (2015, p. 2), a gamificação “não elimina a necessidade de um diagnóstico de necessidades preciso, vinculado a um conjunto de indicadores que permitam a você medir os resultados do seu programa de treinamento”. Na verdade, o que ela possibilita, de forma divertida e engajadora, é o auxílio na concretização dos objetivos criados para uma determinada atividade.

Dando continuidade à construção de ambientes gamificados voltados para a educação, vê-se, como foi dito, a necessidade de seguir certas estratégias para inserir mecanismos de jogos na aprendizagem.

Embora os estágios de produção de conteúdos em jogos aqui elencados sejam voltados para o processo *E-learning*, como expõe Khan (2005, *apud* BRAGA E EBREGON, 2015), compreende-se que o passo a passo apresentado por Braga e Ebregon (2015) pode ser

utilizado também para a criação de outros ambientes gamificados destinados à aprendizagem, sem comprometer o objetivo maior da gamificação que é “a utilização de técnicas de games para tornar atividades mais divertidas e engajadoras Kim (2007, *apud* ALVES, 2015, p. 26)”.

Portanto, levando em consideração os esclarecimentos acima, as estratégias para a gamificação de conteúdos, segundo BRAGA e EBREGON (2015), configuram-se como sendo os estágios *planejamento, design, produção, avaliação, distribuição e manutenção*.

O *planejamento*, momento inicial da gamificação de conteúdos, caracteriza-se como o desenvolvimento de um plano no qual os envolvidos deverão seguir. Vale salientar que é neste momento que os criadores devem conhecer, de fato, o público alvo.

O momento seguinte ao planejamento é o *design* que corresponde à etapa na qual os envolvidos desenvolverão o projeto por meio de um *storyboard*, isto é, os participantes terão que produzir um roteiro sobre o que será criado. Neste momento de criação do projeto, o designer instrucional tem papel fundamental, juntamente com o designer gráfico, na criação de jogos educativos.

A *produção*, por sua vez, refere-se à fase de criação do *game* a partir do *storyboard*, que, na verdade, serve como orientação para aquilo que vai estar presente no jogo.

Já a *avaliação*, que deve ser formativa, isto é, avalia-se o projeto criado durante todo o desenvolvimento do *game*, é feita objetivando o aperfeiçoamento do jogo.

Por fim, a *distribuição e a manutenção* são entendidas como o momento de entrega do material criado ao público alvo, bem como o seu aperfeiçoamento a partir do acompanhamento do ambiente de aprendizagem.

No que tange à fase de *design*, mais precisamente o momento no qual designer gráfico e professor desenvolvem o processo de criação do jogo, têm-se, segundo Silva e Spanhol (2014 *apud* BRAGA e EBREGON, 2015), as seguintes etapas de um projeto de *design* instrucional para a criação do ambiente gamificado: *análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação*.

Na fase de *análise*, professor e designer gráfico discutem as necessidades e os problemas relacionados à aprendizagem. O *desenho*, por sua vez, corresponde ainda à etapa de planejamento, pois é neste momento que serão definidas as mídias e como elas serão disponibilizadas, além de ser nesta fase do processo que se opta ou não para o uso do *game* como estratégia de aprendizagem. Já o *desenvolvimento* se configura como a fase de produção do projeto, bem como a organização de materiais voltados para a aprendizagem e a escolha do ambiente no qual os alunos poderão acessar o jogo. Em seguida, a *implementação* caracteriza-se como o momento de execução efetiva do projeto. Por fim, a fase que se caracteriza como a

de acompanhamento da execução do game, como também do seu aperfeiçoamento se define como *avaliação* (BRAGA e EBREGON, 2015).

Braga e Ebregon (2015) salientam ainda que para a gamificação de conteúdos, na fase de design instrucional, são necessários, além do professor, profissionais de diferentes áreas, tais como: psicólogo, designer instrucional, designer gráfico, game designer, programadores de computador, ilustradores e redatores.

Para tanto, faz-se necessário criar uma estratégia de criação e produção da mídia. Alves, Minho e Diniz (2014) apresentam uma estratégia de gamificação que pode nortear as necessidades de aprendizagem a partir das seguintes etapas: interação com games, conhecimento do público alvo, definição do escopo, compreensão do problema e do contexto, definição da missão/objetivo, desenvolvimento da narrativa do jogo, definição do ambiente/plataforma, definição da tarefa e da mecânica, definição do sistema de pontuação, definição dos recursos e revisão da estratégia.

Em linhas gerais, a estratégia de gamificação apontada por Alves, Minho e Diniz (2014) se configura da seguinte forma. Na fase definida como *interação com games* tem-se o momento que o professor deve experimentar jogos em diferentes plataformas e, assim, conhecer suas mecânicas a fim de saber a tecnologia que permite a interação com tais jogos. Na etapa de *conhecimento do público alvo*, o perfil dos alunos envolvidos deve ser analisado, observando faixa etária, hábitos e rotina. No terceiro momento, *definição do escopo*, deve-se delimitar as habilidades, as competências, as áreas envolvidas, os conteúdos, o tema e as atitudes que serão potencializadas. Em *compreensão do problema e do contexto*, o educador deve relacionar e explorar os problemas de aprendizagem e de conteúdos com problemas reais. A *definição da missão/objetivo*, por sua vez, tem a ver com a verificação dos objetivos educacionais envolvidos, bem como clareza da estratégia do jogo, da missão e do tema pretendidos. Já o *desenvolvimento da narrativa do jogo* é a parte em que é analisada a estrutura da história, levando em consideração o quanto a narrativa pode envolver o aluno. A sétima etapa, a *definição do ambiente/plataforma*, caracteriza-se pela identificação do local e do dispositivo nos quais se dará a interação entre o aluno e o jogo, se, por exemplo, na sala de aula, em casa, no trabalho através de notebooks, tablets ou smartphones. No momento seguinte, *definição da tarefa e da mecânica*, o professor deverá pensar tanto no tempo de duração do jogo quanto na sua frequência de interações, bem como no estabelecimento de tarefas e regras relacionadas à narrativa. Outra etapa importante e que tem relação com a anterior é a *definição do sistema de pontuação*, já que tem a ver com as tarefas e as regras. Nesta fase, deve-se definir a premiação e como será apresentado o placar ou ranking. Segundo

os autores, a pontuação deve ser justa, equilibrada e diversificada. A penúltima fase é a *definição dos recursos* que se apresenta como sendo a forma pela qual se fará a avaliação da aprendizagem, se, por exemplo, por meio de um sistema automático por através da análise de cada tarefa realizada. Por fim, a última etapa, *revisão da estratégia*, é entendida como sendo o momento de revisar todas as etapas anteriores e certificar-se que todas as fases realizadas atendem às necessidades tanto dos alunos quanto do processo de ensino-aprendizagem (ALVES, MINHO, DINIZ, 2014).

Em última análise, vale salientar que a utilização de gamificação de conteúdos em ambientes escolares deve se apoiar no estudo dos referenciais teóricos existentes, bem como na interação dos professores com o universo dos jogos no intuito de que esses momentos possam subsidiar a utilização adequada dessa tecnologia.

2.3 GAMIFICAÇÃO E TEXTO LITERÁRIO

O entendimento sobre a utilização de jogos digitais por meio da gamificação na aprendizagem é positivo e, portanto, trazer essa ideia para o ensino de obras literárias pode motivar o aluno para o processo de ensino e aprendizagem. Conceber o ensino de literatura nesse formato de gamificação pode ser uma possibilidade positiva, juntamente com as práticas atuais de ensino, de permitir que o aluno possa internalizar mais facilmente conceitos, fazer reflexões mais críticas e perceber contextos diversos a partir do trabalho em grupo.

Para Ginzburg (2012, *apud*, SILVA e FERNANDES, 2016), o ensino do texto literário nas instituições escolares, seja de educação básica ou superior, é feito de forma equivocada. Segundo o autor, e entendendo aqui que a generalização deve ser evitada, a literatura ensinada nas escolas tem como única finalidade a aprovação em exames, como o vestibular, por exemplo. Ainda de acordo com Ginzburg, esta prática de ensino de literatura possibilita um conhecimento limitado sobre o texto literário, pois contempla apenas nomes de autores associados a nomes de obras, períodos literários, gêneros literários, características consagradas.

Como se pode verificar, de acordo com o referido autor, a leitura do texto literário no ambiente escolar não é abordada de forma a contemplar as particularidades do texto literário, isto é, o ensino de literatura, como prática de leitura de obras literárias, não difere da leitura de outros textos, já que não se percebe seu objetivo principal que é permitir ao aluno transcender a realidade e, assim, ter contato com outras experiências além da sua realidade (SILVA e FERNANDES, 2016).

Vê-se, logo, que conceber o ensino de literatura apenas como experiência escolar da forma que é concebida atualmente é, de certa forma, limitar esse aprendizado e, também, compreendê-lo como algo que não faz parte da vida social. Entende-se, então, que o ensino do texto literário não deve se limitar às práticas tradicionalmente escolares; por outro lado, deve, sim, permitir a integração de novos suportes, como os jogos, por exemplo, pois, segundo Silva e Fernandes (2016, p. 55) “são ferramentas que propiciam ao estudante acessar a ficção e a poesia em ambientes e linguagens diversos”.

Procurando, portanto, exemplificar essa integração do texto literário com os jogos digitais, Silva e Fernandes (2016) apontam que a indústria mundial de jogos já criou alguns games baseados em obras literárias como, por exemplo: *Fahrenheit 451*, que deu origem ao jogo de mesmo nome em 1986; *O médico e o monstro*, que originou o jogo Dr Jekyll and Mr Hyde, em 1988; *Os Três mosqueteiros*, obra literária que inspirou a criação do jogo Touché: The Adventures of the Fifth Musketeer, em 1995; *Alice no país das maravilhas*, motivou o surgimento do jogo American McGee's Alice, de 2000 e, dentre outros, *A divina comédia*, que inspirou o jogo Dante's Inferno, de 2010

Vê-se, portanto, que alguns jogos digitais foram desenvolvidos a partir de obras literárias conhecidas, provando que a literatura já foi contemplada em games e, mais notável ainda, não é de hoje.

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a criação de jogos baseada na leitura do texto literário oferece a possibilidade de empregarmos a noção de gamificação nas práticas de ensino de literatura.

A partir da definição dada por Kapp (2014, *apud* ALVES, 2015, p. 26) para gamificação como “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” é possível entender como essa prática de criação de jogo se ajusta perfeitamente ao campo da aprendizagem, pois, como o próprio conceito preceitua, engajamento e motivação, aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem, são características inerentes dessa técnica e, portanto, podem envolver o aluno no ensino do texto literário sob a perspectiva da mecânica – regras – e dos elementos – personagens, narrativas, objetivos e metas – próprios de um jogo.

De acordo com Schmitz, Klemke e Specht (2012, *apud* SILVA e DUBIELA, 2014)), podem-se resumir os elementos característicos dos jogos em apenas três aspectos: o personagem, a competição e as regras do jogo. Como afirmam Schmitz, Klemke e Specht (2012), personagem, competição e regras do jogo podem contribuir positivamente para a aprendizagem, na medida em que os alunos se identificam com o personagem, enquanto a

competição possibilita que os aprendizes mantenham o foco no jogo – atividade – e, por fim, as regras fazem com que os estudantes se engajem no contexto da gamificação, possibilitando, assim, a motivação e o envolvimento necessários para o aprendizado.

Segundo Busarello (2016), os jogos permitem, por meio de narrativas diferentes e criativas, elevar os níveis de motivação e de engajamento dos indivíduos, pois, de acordo com o autor, as narrativas nos jogos têm a capacidade de integrar e motivar os usuários nos diversos ambientes de aprendizagem. O referido autor conclui seu argumento, no que tange à utilização de narrativas em jogos, afirmando que:

“Enquanto meios de contar histórias, identifica-se que tanto o ato de seguir uma história como o de jogar garantem ao indivíduo uma experiência narrativa. Essa experiência narrativa leva a uma experiência cognitiva que se traduz em um produto emocional e sensorial, uma vez que o indivíduo se envolve em uma vida estruturada e articulada, fora do mundo comum. Entretanto, em uma narrativa tradicional, como na literatura, no cinema ou nas histórias em quadrinhos, o indivíduo participa como espectador da vida de um personagem, mas sem a possibilidade de interferir no curso da trama. Por outro lado, no caso de uma narrativa em jogo, o indivíduo vive a história como um dos protagonistas e pode assim interferir no seu fluxo (BUSARELLO, 2016, p. 9).”

Percebe-se, pois, que as várias formas de conceber a narrativa nos ambientes de jogos favorecem o surgimento de tramas mais interativas, pois o aluno pode atuar de forma mais efetiva no desenvolvimento da história. Essa ideia pode contribuir, de fato, para a inserção da gamificação no contexto de ensino do texto literário.

Por fim, a possibilidade de construir um contexto gamificado para o ensino do texto literário pode contribuir para a motivação e engajamento do aluno no processo de ensino e aprendizagem, pois este se encontrará imerso em um ambiente que busca e valoriza a sua potencialidade, conhecimento e, o que é relevante para o ensino, o seu prazer de aprender.

Feitas as considerações sobre gamificação e sua utilização na construção de conteúdos, mais precisamente de Literatura, como forma de motivar e engajar os alunos para as práticas pedagógicas em sala de aula, partiremos para uma discussão sobre a leitura do texto literário no capítulo seguinte, envolvendo deste o seu conceito, o ensino de literatura através dos tempos, passando por concepções de ensino do texto literário, uma análise comparativa entre os PCNs e a recente BNCC, a literatura e a tecnologia até chegarmos à apresentação da base teórica que foi utilizada na análise dos dados desta pesquisa para, enfim, concluirmos com a apresentação do texto literário que serviu como instrumento para a construção dos games educacionais.

3 ENSINO DE LITERATURA ALIADO A JOGOS DIGITAIS

Para este segundo capítulo, a partir do que já foi esclarecido sobre gamificação, reservamo-nos a discutir a leitura do texto literário por meio de oito seções.

Em momento inicial, dedicamo-nos a discussões sobre o conceito de texto literário, sem, portanto, esgotar suas diversas possibilidades de interpretação.

Na segunda seção, direcionamos as nossas atenções para o ensino de literatura através dos tempos, na tentativa de entender a sua abordagem pedagógica atual. Em seguida, já na terceira etapa, fizemos uma breve retrospectiva do ensino de literatura no Brasil.

No quarto momento, por sua vez, fizemos um breve comentário sobre as concepções de ensino de literatura vigentes ainda hoje nas salas de aula brasileira e, logo em seguida, na quinta parte deste capítulo, debruçamo-nos sobre a abordagem dada tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto pela Base Nacional Comum Curricular ao ensino de Literatura, a fim de compararmos, entre esses documentos, as diretrizes elencadas para o trabalho com essa disciplina.

Já na sexta seção, tratamos de discutir a relação positiva que a Literatura pode ter com as novas tecnologias que se apresentam no contexto de sala de aula, na tentativa de mostrar que o ensino do texto literário, visto por outra perspectiva, pode se tornar algo motivador e engajador para os aprendizes.

Por fim, as duas últimas partes deste capítulo, a sétima e a oitava seções, apresentaram, respectivamente, a base teórica em compreensão em leitura, que serviu para a análise dos dados obtidos na pesquisa, e a obra literária, que conduziu a criação dos jogos educacionais digitais pelos alunos.

3.1 LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO

3.1.1 Conceito de texto literário

Para se encontrar uma definição aproximada de texto literário, sabendo-se que para tal intento é necessário entender diversos detalhes que estes textos apresentam em uma determinada obra, nos autores de uma geração específica ou mesmo na representação de autores, obras e épocas ao longo dos tempos (COSTA e OLIVEIRA, 2009). No entanto, primeiramente, é preciso estabelecer os limites que dividem o texto literário do texto não literário, pois de outra forma seria confuso apresentar tal definição.

Uma das características essenciais do texto literário é a capacidade de criar a partir da realidade apresentada, na qual o leitor é obrigado a interpretar o que ler, não se limitando apenas a saber o assunto que é abordado no texto, diferentemente do texto não literário, por ser “monossignificativo, de sentido mais fixo e comum a todos os leitores” (COSTA e OLIVEIRA, 2009), como é o caso de uma notícia, uma bula de remédio ou uma dissertação, por exemplo, dado o caráter informativo e objetivo que tais textos possuem.

Para Domício Proença Filho (*apud*, COSTA e OLIVEIRA, 2009), a diferença entre texto literário e texto não literário se configura a partir de um conjunto de características interdependentes. Segundo o autor, *complexidade*, *multissignificação*, *predomínio da conotação*, *liberdade na criação*, *ênfase no significante* e *variabilidade* compõem o que entendemos por literatura ou, mais precisamente, por texto literário.

A primeira característica, *complexidade*, é entendida como a capacidade que a literatura tem de ultrapassar as fronteiras da realidade a partir de dois movimentos. O primeiro deles seria a habilidade que a literatura possui de recriar um outro mundo com características próprias por meio de palavras. Já o segundo movimento tem a ver com o fato de a literatura poder mostrar a realidade e, conseqüentemente, questioná-la, utilizando para isso a ligação que o escritor faz com o mundo e as pessoas fora da ficção por meio de uma representação denominada mimese ou imitação da realidade.

A *multissignificação* ou plurissignificação, por sua vez, é definida como a força que a literatura tem de criar palavras, bem como suas ideias, por meio de desvios do uso comum da língua. Têm relação direta com a multissignificação o contexto sociocultural no qual o texto está inserido, além do momento histórico, os lugares imaginários e os símbolos que caracterizam a língua e a arte de uma determinada sociedade.

De forma semelhante, não no sentido de criar, mas no de transcender a ideia apresentada a fim de alcançar o valor estético e poético ideal no texto literário, apresenta-se a terceira característica: *predomínio da conotação*. Aqui, o escritor se utiliza da possibilidade da linguagem dar sentidos de significados e beleza à realidade para transcendê-la, sem desvincular a informação da arte literária.

Já a quarta característica, *liberdade de criação*, define-se como a autonomia de produção literária em detrimento de normas estabelecidas, no que tange ao fazer literário, através dos tempos. Essa característica é importante, não só pela introdução de novos assuntos, mas também pela renovação do texto literário, pois cada ruptura das normas vigentes faz com que a literatura seja repensada.

A *ênfase no significante*, penúltima característica, tem relação com a relevância da linguagem no texto literário, isto é, palavras, letras e sons, por meio da musicalidade, ambiguidade, relações semânticas, são um potencial de recursos linguísticos disponíveis para a criação do escritor, principalmente na poesia, mas não menos importante nas narrativas.

Por fim, a *variabilidade* do texto literário configura-se como sendo as transformações que a literatura e os seus conceitos vêm sofrendo ao longo dos anos nas diferentes culturas, ora apoiada por mudanças formais ora por representação dentro de uma cultura. Vale salientar que o entendimento de literatura como se concebe hoje, com características próprias, surge a partir do século XIX. Antes desta data, o termo literatura significava textos escritos ou conhecimentos oriundos de livros.

A partir do que foi exposto, vê-se que o texto literário, ao contrário do texto não literário, é uma manifestação artística que transcende a realidade, de forma subjetiva e multissignificativa, e que, para tanto, é necessária atuação compartilhada entre texto, leitor, autor e o contexto sociocultural no qual tais componentes estão inseridos para que faça sentido o ato de leitura e, conseqüentemente, o entendimento daquilo que pode ser extraído da obra literária.

3.1.2 Primeiros passos da literatura no Brasil

Desde o período colonial até parte do século XIX, o estudo do texto literário se destacou na grade escolar da época, fazendo parte do modelo humanista de educação, trazido para o Brasil pelos jesuítas, que era aquele voltado para “a formação integral do ser humano, isto é, para a aquisição de uma cultura geral ou universal, que é ou pode ser comum a todos”. Opondo-se a modelos voltados para preparação profissional e trabalhos especializados, o modelo humanista contemplava disciplinas como o latim, o grego, as artes e as letras, sendo trabalhadas em todas essas disciplinas a gramática, a retórica e a poética.

No entanto, segundo Cereja (2005), a primeira manifestação real de ensino no Brasil se efetivou com a fundação do Colégio Dom Pedro II, na tentativa de criar um ensino secundário que fosse modelo para todo o Brasil. O ensino secundário a que nos referimos aqui era composto na época por sete anos ou séries, sendo que os quatro primeiros anos correspondiam do 5º ao 8º ano. Já os últimos três anos estavam relacionados às séries do ensino médio.

O modelo humanista de educação fazia-se presente no currículo do Colégio Dom Pedro II. Sidney Barbosa (1988, *apud*, CEREJA, 2005) comenta que “seu ensino prendia-se

excessivamente às letras, retórica e gramática, e às humanidades em geral, em detrimento das disciplinas científicas”.

Porém, devido ainda à dependência cultural em que o Brasil se encontrava em relação à Europa, e sabendo-se que o currículo do Colégio Dom Pedro II era destinado às elites da época, procurou-se oferecer uma educação fora dos parâmetros e da realidade brasileira, já que o Brasil não tinha ainda uma referência cultural que se sustentasse. Antônio Candido (1989, *apud* CEREJA, 2005) reforça essa ideia quando se refere à produção intelectual feita por autores colonizados ao afirmar que “a penúria cultural fazia os escritores se voltarem necessariamente para os padrões metropolitanos e europeus em geral, [...] ele escrevia como se na Europa estivesse o seu público ideal, e assim se dissociava muitas vezes da sua terra”.

Tal procedimento representava de fato a vontade do Colégio Dom Pedro II de criar um programa escolar erudito que, na verdade, não fazia parte da realidade brasileira, desconsiderando a cultura e o povo do país em nome de uma pequena parcela elitizada da população.

Abaixo estão apresentadas as primeiras manifestações da Literatura nos programas escolares do Colégio Dom Pedro II, a partir dos estudos feitos por Souza (1999, *apud* CEREJA, 2005).

Quadro 1 – Literatura nos programas escolares do Colégio Dom Pedro II

Série	5º ano	6º ano	7º ano
Ano			
1850-1857		Retórica	Retórica
1858-1859		Retórica	Retórica e Poética
1860-1861		Retórica e Poética	Retórica e Poética
1862-1869		Retórica	Poética Literatura Nacional
1870-1876		Retórica e Poética	História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional
1877-1878	Retórica e Poética		Literatura
1879-1880		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e Literatura Geral
1881-1891		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e História Literária
1892-1894		História da Literatura Nacional	
1895		Literatura Nacional	
1896-1897			História da Literatura Nacional
1898			História da Literatura Geral e da Nacional
1899/1900	Literatura	Literatura	

(Souza, 1999, p. 32.)

Fonte: CEREJA, WILLIAM, 2005

Como se pode perceber, a primeira manifestação literária se deu em 1862 com a disciplina *Literatura Nacional* no 7º ano, fazendo-se presente o estudo do texto literário, com outros nomes, até 1900, como se pode observar no quadro acima. Já no 6º ano os conteúdos eram todos voltados para o ensino de retórica e poética até 1879 quando se insere no programa a Literatura por meio da disciplina *Literatura Nacional* e se entende, a partir de então, até os anos de 1900. No 5º ano, no entanto, o ensino de Literatura se faz presente apenas em 1900, com a disciplina de *Literatura*.

É importante salientar, segundo Cereja, que há semelhanças na abordagem dada ao ensino de Literatura da segunda metade do século XIX com a praticada a partir da década de 70. Para o autor, há uma similaridade no que tange ao ensino simplificado da Literatura, enfatizando os clássicos literários. Outra semelhança apontada pelo autor é a produção literária organizada em épocas ou movimentos literários e, por fim, a divisão de períodos.

Outra semelhança levantada por Cereja é o fato de professor e aluno assumirem posições distintas no processo de ensino e aprendizagem. Os professores do Colégio Dom Pedro II eram profissionais convidados para lecionar de outras áreas como Medicina e Direito, por exemplo, e cabia a eles elaborar ou adotar o material a ser trabalhado em sala, do mesmo modo que lhes era reservado o direito de análise crítica da obra enquanto os alunos, por sua vez, ficavam fora do processo de construção do conhecimento, como se observa nas aulas de Literatura atualmente. Segundo autor, as aulas de retórica e poética dos programas do Colégio Dom Pedro II incluíam uma parte prática, levando o aluno a produzir textos escritos e orais, colocando em prática o conhecimento aprendido por eles. Já o estudo com o texto literário era abordado de forma diferente, cabendo ao aluno a função de ouvir e anotar o que o professor transmitia. De acordo com Cereja (2005), “os textos literários propriamente ditos deixam de ser o objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação das “verdades” que o professor está dizendo”.

Legislação educacional brasileira

Lei 5692/71

Esta lei surgiu no início da década de 70 em meio ao governo militar e um contexto de cassação de direitos civis e políticos. Um dos objetivos dessa lei era a qualificação para o trabalho, pois foi criada em um momento pelo qual o país passava

chamado milagre econômico em que se percebiam, devido a políticas econômicas, o crescimento da produção, do mercado consumidor e a necessidade de mão-de-obra.

De acordo com Cereja, o objetivo principal dessa reforma educacional era por em prática o acordo firmado entre Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development (MEC-Usaid). Segundo o acordo, o Brasil receberia apoio financeiro e técnico dos Estados Unidos para a criação de uma reforma na Educação brasileira sob uma perspectiva tecnocrática, consoante às pretensões estadunidenses para a América Latina.

Neste documento, como atesta Cereja, a referência ao ensino de Literatura é implícita e apreendida a partir do que é dito sobre o ensino de Língua Portuguesa no artigo 4, parágrafo 2 quando o texto faz menção à cultura brasileira:

“No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (MEC *apud* CEREJA, 2005, p. 106)”.

É também nesse período que se percebe a separação de conteúdos e professores de uma mesma disciplina, originando, no caso de língua portuguesa, os professores de gramática, de literatura e de redação, característica da visão tecnicista de especializar o ensino. No entanto, o ensino de Literatura ficou comprometido, já que o objetivo principal do documento era criar uma educação profissionalizante e, dentro desse contexto, o trabalho com o texto literário era irrelevante e, portanto, dispensável.

Por fim, no que tange à análise da Lei 5692/71 relativo ao ensino de literatura, Cereja afirma que o documento aborda uma visão historicista do ensino de literatura que se vê presente nos programas escolares desde a segunda metade do século XIX, na época do Colégio Dom Pedro II, quando o texto menciona:

“[...] a compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina (CEREJA, 2005, p. 109)”.

Vê-se, pois, como consequência desta primeira reforma educacional, a forte herança deixada nas práticas de ensino de literatura nas salas de aula atualmente, impossibilitando uma perspectiva interacionista de ensino que desde então vem se procurando implantar, como será visto no documento seguinte.

Lei 9394/96

Diferentemente da reforma anterior, a lei 9394/96 foi criada por um governo democrático e, portanto, contemplava visões democráticas, desenvolvimento do aluno para a cidadania e formação profissional, agora, motivado pela globalização; além disso, dividia o curricular escolar em base nacional comum e uma parte diversificada baseada “pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia e da clientela. (MEC *apud* CEREJA, 2005, p. 110)”.

Embora este documento traga também o caráter profissionalizante do ensino, como abordado na Lei 5692/71, Cereja ressalta que a parte diversificada do currículo traz uma abordagem cultural.

Ainda segundo Cereja, e partindo daquilo que a Lei 9394/96 defende, a formação do estudante deve ser contemplada, levando em conta as transformações sociais, econômicas e culturais pelas quais o país passa em consequência da globalização e do avanço tecnológico. No entanto, essa formação não deve ser exclusivamente profissionalizante, pois, segundo o autor, deve-se respeitar primeiro a construção da educação do educando.

E ainda no que tange à formação profissional do estudante, agora evidenciando a importância também das tecnologias no ensino, Cereja completa:

“O profissional dos novos tempos deve ser qualificado não apenas quanto aos requisitos técnicos, mas também quanto à sua capacidade de se adaptar a novos contextos sociais e profissionais, de interagir e se comunicar com outras pessoas, de lidar com as tecnologias de ponta e de expressar uma visão democrática, solidária e ética da vida em sociedade (CEREJA, 2005, p. 111)”.

Por fim, como forma de romper com os direcionamentos da antiga reforma, o documento em questão propõe a integração das áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade e o ensino contextualizado, pondo o aluno também na condição de sujeito construtor do processo de ensino-aprendizagem. Já por outro lado, a nova lei critica a divisão do saber como era trabalhada na perspectiva tecnicista, presente na Lei 5692/71.

Pegando esse novo direcionamento para a educação brasileira, Cereja finaliza dizendo que as linguagens, e aqui se inclui a Literatura, tornaram-se, a partir dessa nova lei, um meio de construção de sentidos, conhecimentos e valorização da identidade do aluno enquanto sujeito social.

Nesse sentido, vê-se a Literatura ganhando seu espaço como elemento para entender a realidade e os indivíduos que dela participam, a partir de uma nova perspectiva que dá ao aluno voz e ação no processo de aquisição do conhecimento.

A seguir será apresentada uma análise comparativa de dois documentos, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, ambos destinados para os anos finais do Ensino Fundamental, recentes no contexto educacional brasileiro, e que propõem direcionamentos relativos a práticas em sala de aula.

Vale salientar que esse estudo tomará como foco de pesquisa a área de linguagens, no que tange à língua portuguesa, mais precisamente o que se refere ao ensino de literatura, bem como o uso de tecnologias no ensino, concernentemente ao que objetiva essa dissertação.

3.1.3 Ensino de literatura através dos tempos

Aulas de literatura

O ensino de Literatura nas aulas de língua portuguesa não é privilégio do currículo atual, nem tampouco a metodologia e o conteúdo aplicados. O mau desempenho, conhecido hoje nas aulas de português e, em especial de literatura, pode ter relação com as práticas abordadas nas últimas décadas, especificamente, a partir da vigência da lei 5992/71 que defendia uma visão tecnicista de ensino.

Segundo Cereja (2005), o ensino recente de Literatura foi construído baseado na concepção tecnicista de ensino, já que muitos professores que hoje lecionam literatura tiveram sua formação tanto escolar quanto acadêmica durante a vigência dessa lei e, por isso, sofreram influência que, de certa forma, reflete no fazer pedagógico atual.

Ainda de acordo com Cereja (2005), alguns conceitos, tais como Teoria de literatura e Teoria da comunicação, foram inseridos na grade escolar a partir da década de 70, apogeu da Linguística estruturalista, norteando, assim, professores, conteúdos e materiais didáticos. Conforme o estudioso, esses conceitos eram:

“Teoria Literária: linguagem literária/ linguagem referencial, gêneros literários, verso e prosa, noções de versificação, ponto de vista narrativo, etc; da Teoria da Comunicação e da Linguística: os componentes do ato de fala (emissor, receptor, código, canal, mensagem, referente), funções da linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, polissemia, etc (CEREJA, 2005, p. 55).”

Cereja continua seu raciocínio afirmando que, alicerçados esses conceitos, o estudante estaria pronto para estudar textos literários de época de forma sistematizada por meio de uma visão historiográfica. É essa concepção que, segundo o autor, configura-se no ensino de Literatura até o final do ensino médio. Esse ensino historicista de Literatura que tinha relação direta entre o currículo escolar e o programa do vestibular, Cereja vê da seguinte forma:

“A abordagem historicista da literatura, que muitas vezes apresenta pouco de histórica, sustenta-se numa apresentação panorâmica da série literária, isto é, numa sequência de movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado (CEREJA, 2005, p. 56).”

No que tange à prática pedagógica exercida pelo professor nas aulas de Literatura, levando em consideração o que foi exposto sobre a perspectiva historicista desta disciplina, Cereja conclui que esses conteúdos são expostos de forma oral e o educador cumpre apenas o papel de mediador entre o aluno e o material didático abordado, deixando o aluno na condição de ouvinte ou, quando muito, é solicitado a responder perguntas ou questionários sobre o texto literário trabalhado no quais, normalmente, configuram-se, segundo o autor, em “solicitar o reconhecimento do assunto principal do texto, de um outro recurso de expressão (metáfora, aliteração, etc.) e a identificação no texto das principais “características” do estilo de época enfocado (2005, p. 57)”.

Material didático

O material de ensino de Literatura tem hoje os moldes construídos no início da década de 70, momento em que foi instituído o manual didático nas escolas brasileiras em substituição às obras de referência que contemplavam uma gramática, uma coletânea de textos literários e um dicionário que serviam não só para uma série, mas para todo um grau de ensino, diferentemente dos manuais didáticos atuais que se prestam apenas para uma disciplina e a um ciclo de ensino (CEREJA, 2005). Segundo o autor, a Lei de Diretrizes e Bases de Ensino de 1971 tem relação direta com a instituição dos manuais didáticos que atualmente são trabalhados nas escolas.

A nova lei sobre os direcionamentos para a Educação no país teve consequências tanto para o professor quanto para o conteúdo que surgia nas escolas na época. Com a Lei

5992/71 houve uma necessidade de contratação imediata de professores devido à ampliação no quadro de docentes e, como consequência disso, a qualidade do ensino caiu.

Para Batista (1999, *apud* CEREJA, 2005, p. 58), os motivos que levaram a queda da qualidade dos educadores da época foram “expansão numérica, feminização, incorporação de profissionais não capacitados por meio da via institucionalizada de acesso ao magistério e sem muita experiência”.

Dessa forma, a fim de alinhar a demanda de profissionais de educação que surgiam, os materiais didáticos foram adaptados pelas editoras. Segundo Cereja (2005), o novo material didático, baseado na visão de empresários sobre a educação no país, contemplava grandes mudanças como, por exemplo, grande número de atividades, uso de cores e facilitação do processo de correção de atividades escolares.

Justificando tal mudança, Batista (1999, *apud* CEREJA, 2005) expõe os argumentos das editoras para as alterações feitas nos materiais didáticos como sendo a renovação das escolas, a urbanização, a mobilidade social, a diversidade dos conteúdos escolares e, principalmente, a impossibilidade do educador de desempenhar suas funções como criar e corrigir as atividades escolares.

Vê-se, portanto, que o material didático do momento, em especial, o de língua portuguesa foi criado dentro de um contexto que visava uma necessidade mercadológica, dados a concepção tecnicista da Lei que regia a Educação da época e a consequente profissionalização do ensino médio.

Diferentemente das *obras de referência* que davam autonomia aos professores no que tange à aplicação dos conteúdos e a sua sequência, os novos materiais didáticos direcionavam o que tinha que ser feito pelo educador, impondo o planejamento escolar, os conteúdos, metodologia, os textos, exercícios e as formas de avaliação, limitando, assim, o próprio fazer pedagógico do profissional de educação e, de certa forma, engessando, no caso, o estudo de Literatura.

Além da cristalização do ensino de Literatura, a reforma diminuiu a carga horária de várias disciplinas devido à inclusão do ensino profissionalizante, afetando, portanto, a quantidade de horas aulas destinadas à língua portuguesa que contava à época com uma carga horária de até 6 horas aulas por semana, sendo, posteriormente, diminuída para 3 a 4 aulas por semana, dificultando, assim, o ensino de Literatura, bem língua e produção de texto. A partir do quadro se que formava nesse contexto, no que se refere à diminuição da carga horária, o ensino de Literatura passa a ser trabalhado de forma simplificada, voltando-se, de forma

básica, para os programas cobrados nos vestibulares, já que a disciplina não importava para a maioria dos cursos profissionalizantes (CEREJA, 2005).

Vendo por este prisma e sabendo-se que os materiais didáticos de língua portuguesa procuravam sintetizar as três modalidades – gramática, literatura e produção textual – em um único volume, gerando, assim, economia de custo, entende-se o porquê dos manuais destinados à Literatura serem tão esquematizados e pedagogicamente transmissivos e que favorecem a memorização, pois foram produzidos para satisfazer uma clientela – professor e alunos – mal preparados (CEREJA, 2005).

3.1.4 Concepções de ensino do texto literário

É possível notar que o prazer pela leitura do texto literário vai diminuindo nos jovens já nos anos iniciais do ensino fundamental. Cresce, gradativamente, a aversão pela Literatura até as séries finais desta fase do ensino e, como se pode esperar, constata-se a ojeriza pelo texto literário ao longo de todo o ensino médio. Várias são as causas que contribuem para o afastamento do leitor que podem ser tanto externas à escola quanto inerentes a ela, pois é no ambiente escolar que a Literatura é usada como pretexto para ensino da língua, em vez de atividades lúdicas de leitura destinadas à fruição (MELLO, 2012).

Valendo-se do que foi colocado e entendo que o professor de Literatura, na maioria das vezes leciona também português, é, por assim dizer, influenciado por concepções vigentes, o que, de certa forma, orienta a maneira como os conteúdos são abordados.

Do início do século até os anos finais da década de 1980, o ensino era regido por concepções que não são mais aceitas hoje, mas que, na verdade, continuam a serem abordadas nas salas de aula por todo o Brasil. A concepção estruturalista, tanto em Saussure quanto em Jakobson, desconsiderava sua utilização, a fala, e o contexto social da situação comunicativa.

Vendo por este lado, tendo em vista apenas um conjunto de regras para o uso da língua, o ensino de literatura só pode ser orientado por atividades, tais como: análise da estrutura literária e análise de particularidades da linguagem poética, sem considerar fatores econômicos, sociais, políticos e ideológicos. Acrescente-se ainda que o objetivo deste tipo de ensino é o entendimento sobre Literatura baseado em autores clássicos, diferentemente do incentivo à leitura do texto literário como se pode notar na literatura infantil (MELLO, 2012).

A partir da década de 1980, surge no Brasil a concepção defendida por Mikhail Bakhtin que rompe com as concepções estruturalistas e passa a valorizar as relações dialógicas entre texto e leitor na construção de sentidos, valorizando o discurso como prática

social. Para Bakhtin, no texto há uma interação verbal e social no qual se constroem o discurso dentro de um contexto. (MELLO, 20012). Vendo por este prisma, pode-se concluir que essa perspectiva sociointeracionista norteia o direcionamento para o ensino de Literatura, bem como para o ensino da língua.

No caso do ensino de Literatura, no que tange à orientação pedagógica, Mello afirma que a leitura é prática social e acrescenta:

“Em lugar do ensino sobre a literatura, focado na análise literária com o fim exclusivo de identificar e classificar os elementos da estrutura narrativa ou as particularidades da linguagem poética, em autores selecionados com o critério do cânone, o objetivo passa a ser a profunda experiência estética do leitor, a sua interação verbal e social com os textos, selecionados com o critério do interesse dos leitores pela obra e da qualidade estética. Mas note-se que, nesse caso, a análise literária tem um porquê, ela é um meio para o leitor alcançar a experiência estética, e não um fim, em si (MELLO, 2012, p. 3)”.

Nesse contexto, para que o ensino de Literatura atenda à necessidade de experiência estética que o aluno tem é importante que a escola desenvolva uma proposta pedagógica com perspectivas claras, pensadas por todos os membros da comunidade escolar. Além disso, as propostas de literatura estarão de acordo com as expectativas dos alunos se a escola tiver uma proposta pedagógica que valorize o ser humano e o transforme, pois o ensino do texto literário, baseado na concepção sociointeracionista, seduz o aluno já que a prática educativa é feita de forma significativa para a sua própria vida, pois de outra forma seria imposição e resolução de exercícios descontextualizados.

Vale salientar que, diferentemente, do modelo estruturalista, a concepção sociointeracionista não divide língua e literatura. Portanto, no ensino fundamental, por exemplo, atividades de análise do texto literário são entendidas como exercício de interpretação de texto, visando a exploração de sentidos, bem como a simples fruição da leitura (MELLO, 2012).

Ainda nesse sentido, Mello reforça seu pensamento no que tange à vinculação entre língua e literatura, dizendo que:

“Se em ambos o embasamento teórico-metodológico é de língua como fenômeno social e de texto como interação, o ambiente escolar será marcado por um espaço em que circulam conhecimentos e vivências significativos para os sujeitos do aprendizado: produção de texto, leitura e oralidade podem ser estudadas em textos literários com análises linguísticas produtivas, e textos literários podem ser analisados por meio de estratégias de leitura empregadas como interpretação de texto, a fim de que o educando leia com maior profundidade os textos, com o objetivo de uma fruição maior (MELLO, 2012, p. 6)”.

Nesse sentido, a fim de que o ensino de literatura não seja um pretexto para a repetição de conhecimentos já apreendidos, o que deixa, certamente, a leitura do texto literário desinteressante, é importante que se busque uma proposta pedagógica de longo prazo, voltada para a concepção de leitura do texto literário como prática social e de leitura como interação a fim de o aluno possa buscar novos conhecimentos. Para tanto, segundo Mello, é necessário que a escola integre processos de ensino-aprendizagem construídos na sala de aula, participação dos pais e utilização da biblioteca como espaço de promoção da cultura.

3.1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais x Base Nacional Comum Curricular

Objetivos – semelhanças e diferenças

Tanto os PCNs quanto a BNCC apresentam dez objetivos que a escola deve organizar, por meio de atividades, para que os alunos sejam capazes de desenvolvê-los. Estas competências que os alunos devem adquirir com o tempo se inter-relacionam e estão presentes em todos os componentes curriculares da Educação Básica, tendo papel importante no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, além de terem relevância na construção de valores e atitudes dos estudantes. Além disso, o conjunto dessas competências representa o compromisso da Educação Básica com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

De forma geral, os PCNs colocam como objetivos gerais a serem trabalhados no ensino fundamental questões como compreensão da cidadania como forma de conhecer direitos e deveres políticos, civis e sociais; posicionamento crítico e responsável a fim de mediar conflitos nas várias relações pessoais; conhecimento das características sociais, materiais e culturais do Brasil como forma de construir a identidade nacional; valorização da pluralidade sociocultural do país e de outros povos para que se possa evitar qualquer forma de discriminação; percepção do eu como dependente e agente transformador do meio ambiente a fim de valorizá-lo; desenvolvimento do sentimento de confiança na tentativa de buscar o conhecimento e a prática da cidadania; conhecimento do próprio corpo e valorização de hábitos saudáveis; utilização dos diversos tipos de linguagens para produzir, expressar e comunicar ideias, bem como saber usar as várias fontes de informação e os muitos recursos tecnológicos para adquirir conhecimento; questionamento da realidade por meio de pensamento lógico e crítico na tentativa de resolver problemas.

Já a BNCC coloca como competências a serem alcançadas nas atividades escolares situações como conhecimento histórico para entender a realidade; exercício da curiosidade como forma de recorrer às ciências para resolver problemas; desenvolvimento do senso estético a fim de valorizar as manifestações culturais; utilização dos vários tipos de linguagens, incluindo a digital, como meio para se expressar; uso das tecnologias digitais para se comunicar e resolver problemas; valorização da diversidade de saberes a fim de que se possa fazer escolhas relacionadas com o próprio projeto de vida; argumentação de ideias com posicionamento ético que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental; conhecimento e cuidado com a saúde física e emocional; exercício do diálogo e do respeito às diferenças; atuação pessoal e coletiva segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Apesar dos dois documentos terem sido lançados em momentos diferentes, o que se percebe é que os dois textos apresentam mais semelhanças do que diferenças no que tange aos objetivos gerais. Como se pode perceber no quadro abaixo, tanto os PCNs quanto a BNCC contemplam em seus textos os mesmos objetivos quando se referem às seguintes competências que os alunos devem adquirir no decorrer do ensino fundamental:

Quadro 2 – Objetivos semelhantes entre PCNs e BNCC

(Continua)

PCNs	BNCC
Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de

(Continuação)

características individuais e sociais.	origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.	Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.	Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista

(conclusão)

interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.	e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

Por outro lado, os dois documentos divergiram quando apresentaram os seguintes objetivos:

Quadro 3 – objetivos diferentes entre PCNs e BNCC

(Continua)

PCNs	BNCC
Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade, colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a

(Conclusão)

análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.	criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.	Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

A partir do que está sendo exposto, pode-se afirmar que ambos os textos contemplam em seus objetivos, mesmo que timidamente, a ideia da utilização do ambiente digital, bem como dos recursos tecnológicos nas atividades desenvolvidas para a Educação Básica.

Nos PCNs, por exemplo, essa intenção fica evidente quando se ler o nono objetivo dos dez elencados: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

A BNCC, por sua vez, é mais específica em relação ao uso das novas tecnologias quando descreve os seus quarto e quinto objetivos também dos dez apresentados, respectivamente: “utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” e “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas”.

Percebe-se, pois, que a inserção de tais competências no fazer pedagógico do ensino fundamental é uma tentativa de colocar a escola dentro do contexto digital e tecnológico, entendendo que as práticas educativas não estão isoladas e, por isso, devem se adequar às novas tendências a fim de que o aluno possa se inserir no mundo como um ser não só pensante, mas também atuante e transformador da realidade em que está inserido.

A literatura, por sua vez, não é mencionada, pelo menos de forma explícita, mas a maneira como ela deve ser abordada é facilmente percebida em alguns objetivos de ambos os documentos.

Nos PCNs e na BNCC, por exemplo, o estudo do texto literário pode ser explorado, levando em consideração a temática *respeito às diferenças*, seguindo algumas sugestões de como desenvolver certas competências.

A primeira das sugestões, retirada dos objetivos gerais dos PCNs para o ensino fundamental, é “*conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais*”.

Já na BNCC, esta mesma competência é percebida em “*exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer*”.

Este tipo de indicação para atividades em sala de aula é contemplado pela literatura porque o texto literário é uma maneira de conhecer, por meio da leitura, diferentes povos, culturas, classes, crenças, o que, de certa forma, ajuda o conhecimento e a aceitação das diferenças.

Os PCNs e a abordagem do texto literário

Visando o estudo sobre a abordagem que os PCNs fazem acerca de Literatura, como forma de comparação com o BNCC, esta dissertação se prenderá a analisar apenas os tópicos dos PCNs que tratem do texto literário.

Assim sendo, vê-se como relevante a explanação que os PCNs fazem no tópico “*A seleção de textos*”. Nesta seção do documento, é dito que devem ser priorizados textos que favoreçam a reflexão crítica do aluno, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, considerando, assim, tais textos como vitais para a participação do aluno na sociedade letrada.

A seleção de textos, segundo os PCNs, deve “privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (PCNS, 1999, p. 26).”

Para tanto, o documento sugere que é necessário que o aluno tenha acesso a textos com um tratamento didático diversificado e não a textos com abordagens presas a um roteiro cristalizado de abordagem que vale tanto para uma notícia quanto para um romance (PCNS, 1999).

No que tange ao texto literário, os PCNs os especificam dizendo que eles são uma forma diferente de representação e estilo na qual a imaginação e a estética se destacam.

Ainda de acordo com os PCNs, o texto literário constitui outra forma de mediação de sentidos entre o homem e o mundo, permitindo, assim, ao mesmo tempo a ficção e a reinterpretação do mundo real e dos mundos imaginários.

Neste sentido, a Literatura, a partir dessa possibilidade de interpretação do real, por meio da expressão da subjetividade, pode ser considerada um tipo de diálogo e, desta forma, prendendo-se à imaginação e, conseqüentemente, construindo novas ideias, o texto literário pode ser entendido como uma forma de produção de conhecimento.

Além disso, reiterando a singularidade do texto literário diante de outros textos, no que tange ao ponto vista linguístico, ele ultrapassa os limites formais da produção escrita, já que tem liberdade para ir além dos limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos, pois, segundo os PCNs, a língua:

“Se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (PCNs, 1999, p. 27).”

Além do mais, é importante tomar os textos literários como uma forma de identificar particularidades que os diferencie dos demais textos e os caracterize como um uso particular da linguagem.

Para tanto, é necessário entendê-los e utilizá-los como forma de promover a formação de leitores a fim de que estes possam perceber os sentidos das produções literárias.

A BNCC e o uso das novas tecnologias

Ao entrar nas séries finais do ensino fundamental, o estudante se depara com uma nova realidade que, às vezes, é impactante, já que passa a enfrentar desafios de maior complexidade.

Para tanto, é necessário retomar e ressignificar as aprendizagens abordadas nas séries anteriores a fim de ampliar o repertório dos alunos, bem como fortalecer a autonomia deles para que possam interagir com conhecimentos novos.

Vale salientar que é nessa fase da vida dos estudantes que eles passam por mudanças tanto físicas quanto psicológicas, além de ampliarem a capacidade intelectual e de raciocínio, o que leva, por parte do professor, a uma postura diferenciada no que tange às práticas escolares adotadas em sala de aula, principalmente, se levarmos em consideração que a cultura digital tem mudado o comportamento da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular chama a atenção para a inserção do estudante neste contexto e adverte sobre os novos hábitos adquiridos que vão de encontro às práticas da vida escolar:

“Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BNCC, p.57).”

Faz-se necessário, portanto, que a escola saiba lidar com essa nova realidade, procurando gerar no aluno uma reflexão sobre o uso responsável e consciente dos meios midiáticos e digitais.

Por outro lado, é fundamental que a escola possibilite o uso consciente das novas tecnologias a fim de promover a inserção da cultura digital na aprendizagem e, assim, inovar na abordagem de novas descobertas.

PCNs x BNCC: ensino de língua portuguesa

Como já foi dito, a abordagem feita em cima dos dois documentos aqui analisados é direcionada para os aspectos que tratam tanto do texto literário quanto do uso da tecnologia, deixando de lado, portanto, os direcionamentos dados para outros componentes curriculares.

Sendo assim, pode-se dar continuidade a esse estudo, no que tange ao ensino de língua portuguesa, mais precisamente à prática de leitura, afirmando que é no terceiro e quartos ciclos que os alunos têm um maior contato com a leitura e é justamente nesse período que eles desistem das práticas escolares por não acompanharem as exigências colocadas pela escola no que se refere às atividades de leitura ou dão continuidade a elas a partir do que foi ensinado nos ciclos anteriores, dando, assim, prosseguimento ao que foi aprendido.

Vale lembrar que a escola tem a responsabilidade de promover uma intermediação entre os textos infantis, infanto-juvenis ou fragmentados para os de maior complexidade ou originalidade, como os textos literários, por exemplo.

Além disso, a construção do leitor se faz, dentre outras coisas, a partir da abordagem diversificada do gênero abordado, pois o que se vê, na verdade, é um tratamento uniforme do texto apresentado aos alunos.

Desta forma, no que se refere aos textos literários, a escola deve não só continuar com as abordagens básicas apreendidas nos ciclos anteriores, mas também explorar a função dos elementos que compõem a obra e a relação que estes elementos têm com o seu contexto de criação.

Nesse sentido, os PCNS concordam que:

“A escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade (PCNs, 1999, p. 71).”

Ainda, referindo-se à maneira como proceder ao ensino de leitura, ainda sobre o texto literário, os PCNs completam:

“Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o

aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (PCNs, 1999, p. 71).”

No que tange ao ensino de língua portuguesa, a BNCC (2017, p.63) tem como objetivo principal “*garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania*”.

Além disso, o propósito do ensino de língua portuguesa para aqueles que estudam essa disciplina é também que todos aprendam a ler, escrever e a falar, bem como adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para ajudar no uso da língua oral e da língua escrita nas várias situações comunicativas em que eles estiverem inseridos.

Para tanto, a BNCC enxerga o texto e as suas diversas modalidades como o ponto central para o ensino de língua portuguesa, e como tal, a fim de contemplar as várias modalidades da língua oral e escrita, a BNCC, para o ensino de língua portuguesa durante todo o ensino fundamental, está estruturada em cinco eixos organizadores: o eixo oralidade, o eixo leitura, o eixo escrita, o eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais e eixo educação literária, que estão organizados em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, divididos em dois segmentos (ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais), considerando as particularidades de cada segmento.

Levando em conta que esta dissertação estuda o envolvimento da gamificação aliada à literatura, buscaremos aqui tratar apenas do eixo Educação literária.

O eixo Educação literária tem relação estreita com o eixo Leitura, diferenciando apenas que, no que se refere à leitura, a abordagem das habilidades é voltada para a compreensão e interpretação de textos enquanto o eixo literário valoriza o conhecimento e a apreciação de obras literárias de autores tanto de língua portuguesa quanto de língua estrangeira.

Para o BNCC, o eixo Educação literária não é simplesmente ensinar literatura, mas também possibilitar, por meio do contato com obras literárias, a formação do leitor e, assim, proporcionar ao aluno a capacidade de ver e sentir aquilo que é singular em um texto.

A BNCC ainda entende que:

“O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BNCC, p. 65).”

PCNs x BNCC: objetivos para o ensino de língua portuguesa

Salientando que a BNCC apresenta dez objetivos para o ensino de língua portuguesa e os PCNs trazem apenas seis, os objetivos gerais para o ensino fundamental de ambos os documentos, como já foi dito, apresentam mais semelhanças do que diferenças.

Dessa forma, as competências para língua portuguesa dos dois textos também seguem, em sua maioria, os mesmos critérios que devem ser contemplados nas atividades ao longo da Educação Básica.

Visto por esse prisma, ambos os documentos afirmam que o processo de ensino-aprendizagem, utilizado nos 4 ciclos, deve promover o domínio discursivo nas várias formas de comunicação a fim de que o aluno seja capaz de ter o efetivo conhecimento da escrita em situações reais de uso para que possa participar de forma efetiva nas práticas de cidadania.

Vale salientar que o professor, nos anos finais do ensino fundamental, deve ter conhecimento sobre o que foi direcionado para os alunos nos anos iniciais a fim de que possa dar continuidade a aprendizagem ou mesmo revisar aquilo que não foi compreendido pelos discentes nos anos iniciais.

Direcionando o foco para o eixo Educação literária e desconsiderando os demais eixos, a BNCC alerta que o professor, nesta fase do ensino fundamental, deve diversificar os gêneros literários e as abordagens da leitura literária, levando em consideração e priorizando a formação do leitor literário.

Como o estudo em questão é voltado para uma intervenção pedagógica em uma turma do 9º ano, concentrar-nos-emos, portanto, na proposta da BNCC e dos PCNs direcionadas e desenvolvidas para os anos finais do ensino fundamental; porém, serão elencados aqui os objetivos comuns aos dois documentos e que tenham relação com o foco desse estudo que são o texto literário e o uso de tecnologias.

Sendo assim, o estudo se debruçará na competência 3 dos PCNs.

Já na BNCC nos importará os objetivos 7, 8, 9 e 10.

Vale salientar que todos estes itens selecionados estão alinhados com o trabalho desenvolvido com textos literários.

Os objetivos que são contemplados nos dois documentos e que se faz necessário que a escola procure gerar meios para que os alunos possam alcançá-los são os seguintes:

Quadro 4 – Objetivos de língua portuguesa segundo os PCNs e a BNCC

(Continua)

PCNs	BNCC
<p>Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.</p>	<p>Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</p>
<p>Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:</p> <p>a) sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;</p> <p>b) sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;</p> <p>c) aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.</p>	<p>Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</p>
<p>Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:</p> <p>a) contrapondo sua interpretação da</p>	<p>Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.</p>

(continuação)

<p>realidade a diferentes opiniões;</p> <p>b) inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;</p> <p>c) identificando referências intertextuais presentes no texto;</p> <p>d) percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;</p> <p>e) identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;</p> <p>f) reafirmando sua identidade pessoal e social.</p>	
<p>Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.</p>	<p>Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.</p>
<p>Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.</p>	<p>Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.</p>
<p>Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.</p>	<p>Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.</p>
	<p>Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.</p>

(conclusão)

	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
	Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
	Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

Primeiramente, nos PCNs, pode-se observar, dentre os objetivos elencados para o ensino de língua portuguesa, que o item 3 fala mais direcionadamente para o tratamento com os textos de um modo geral, mas que serve, sobremaneira, para o trabalho com o texto literário.

Neste objetivo, vê-se a preocupação do documento em questão em desenvolver no aluno a capacidade de analisar textos a partir do próprio entendimento da realidade, bem como procura também reconhecer a intenção do autor, identificar a presença de outros textos, perceber a tentativa de convencimento do texto sobre o leitor, identificar e repensar juízos de valor e se reafirmar como sujeito social.

Tais competências, dada a riqueza temática dos textos literários e a sua relação com a realidade tanto ficcional quanto do próprio leitor, podem ser uma grande referência para a prática de leitura e interpretação de textos literários.

Já a BNCC foi mais além quando fez referência ao uso de textos, em especial à literatura.

Diferentemente dos PCNs que destinaram apenas um objetivo para ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa no que tange à dinâmica do texto literário, a BNCC elencou 4 competências a serem trabalhadas.

A primeira delas objetiva que o aluno seja capaz, através da leitura, de reconhecer no texto valores e ideologias. O segundo objetivo, por sua vez, procura manifestar no aluno a preferência por textos completos e não, como é costume nos materiais didáticos, por

fragmentos de obras literárias que limitam o diálogo com o texto. Já a penúltima competência pretende que o jovem tenha contato com textos de maneira autônoma e crítica o que, de fato, pode ser feito na literatura, dada a diversidade temporal, espacial e temática das obras literárias.

Por fim, o documento supracitado faz menção às manifestações culturais e cita a Literatura também como forma de entender o mundo e a si próprio.

Este último objetivo coloca o trabalho com o texto literário como um fator preponderante no reconhecimento do leitor como um ser pensante e transformador da realidade.

3.2 LITERATURA E TECNOLOGIA

A divergência de posturas de residentes e visitantes online, no que tange à inserção das novas tecnologias da era digital no processo de ensino e aprendizagem, como já foi discutido, repercute também nas aulas de literatura.

Nos dias atuais, não é difícil encontrar educadores que defendam ou prefiram o ensino de leitura, mais precisamente a leitura do texto literário, por meio de texto impresso e atividades de compreensão através de fichas de leitura ou questionários que comprovem que o aluno leu a obra literária sugerida.

Na verdade, essa escolha como abordagem de ensino não chega a ser condenável. O que se discute, de fato, é a exclusão ou, o que é pior, o preconceito em relação ao uso ou a abordagens de tecnologias nas aulas de literatura.

Vê-se, hoje, que o uso da tecnologia é necessário em qualquer ambiente onde o ser humano desenvolva algum tipo de atividade, seja física ou intelectual.

Entende-se, pois, que as novas tecnologias da era digital são ubíquas e, como tal, podem ser úteis em atividades que seja desenvolvido o pensamento cognitivo.

Sendo assim, merecem um olhar diferenciado quando se concebe, em um contexto formal ou informal, o ensino da leitura do texto literário. Se a literatura é necessária para a construção da imaginação, do intelecto e do reconhecimento do homem como ser social, a tecnologia pode, sem dúvida, ter um papel relevante, juntamente com a literatura, na construção desse ser, pois ela possibilita, através dos seus diversos recursos, unir o imaginário, o conhecimento e a socialização em uma única prática que pode ser, positivamente, pedagógica.

Contrariando a ideia de alguns que possam considerar que as novas tecnologias interferem negativamente na leitura do texto literário, Zilberman (2009) defende o trabalho integrado das duas áreas:

“O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, essa não sofre ameaça, nem concorrência. Ao contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público (ZILBERMAN, 2009, p. 5).”

Pode-se, então, comparativamente, relacionar a literatura à necessidade que os nossos alunos têm da utilização da tecnologia em suas vidas a partir do que Candido (2004) afirma à respeito do direito do ser humano à literatura, quando diz que:

“A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2004, p. 174).”

Atualmente, a inserção dos meios tecnológicos na vida das pessoas – principalmente dos jovens – chegou a tal ponto que é praticamente impossível alguém viver sem algum recurso que a era digital disponibiliza.

A pergunta que paira é: como podemos viabilizar o ensino de literatura juntamente com os benefícios que as novas tecnologias digitais podem oferecer, entendendo que essas tecnologias podem proporcionar tanto ao professor quanto aos alunos a possibilidade de ajudar a compreender a literatura e o mundo?

Procurando entender o ensino atual de literatura nas escolas, é válido compreender a distinção que Halliday (*apud* COSSON, 2006) faz em relação à aprendizagem da linguagem, que, por sua vez, envolve a literatura. Como uma linguagem, a literatura compreende três tipos de aprendizagem, a saber: a aprendizagem da literatura que é caracterizada como o entendimento do mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura que se caracteriza pelo conhecimento de história, teoria e crítica e, por fim, a aprendizagem por meio da literatura que, por sua vez, envolve os saberes e as habilidades que a prática literária pode proporcionar ao leitor.

Para Cosson (2006), o atual ensino tradicional de literatura nas escolas prioriza apenas os dois últimos tipos de aprendizagem citados, deixando de abordar o primeiro que, para Cosson, é “o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola”.

Segundo este autor, o trabalho de leitura do texto literário em sala de aula deve ter como foco as experiências do leitor e, nesta perspectiva, o ato de ler é tão importante quanto os significados que os alunos constroem para a leitura.

Como crítica ao modelo atual de ensino de literatura, Cosson (2006) completa:

“As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2006, p. 47).”

É nesta perspectiva de crítica ao ensino tradicional de literatura nas escolas que a era digital com as suas novas tecnologias deve se fazer presente.

Sendo assim, valendo-se das palavras de Cosson quando diz que a escola deve contemplar o letramento literário em oposição à prática atual de mera leitura de textos literários, o emprego da tecnologia, aliado ao letramento literário e digital, surge como uma peça que faltava no quebra-cabeça do processo de ensino e aprendizagem.

O computador, além de tablets e smartphones, por exemplo, podem facilitar o aprendizado de diversas formas, seja permitindo o acesso à internet ou possibilitando o acesso à leitura de diferentes formas, proporcionando, assim, a utilização de vários recursos midiáticos, simultaneamente, como textos escritos ou orais, imagens, músicas, além de outros que contribuem para o aprendizado por meio de textos híbridos (GOMES, 2014).

Concernentemente ao pensamento de que tecnologia e literatura podem conviver e andar juntas, Kirchof (2016) contemporiza a ideia de que as novas mídias e a literatura são divergentes ao dizer que o surgimento do ciberespaço proporcionou uma grande liberdade de produção e divulgação de textos literários, pois este ambiente não acarreta custos significativos, bem como não possui uma regulação ou controle editorial para a publicação de uma obra literária em *blogs* ou em sites.

O autor ainda afirma que há, contrariando alguns pessimistas, uma convergência entre o suporte impresso e o meio digital, isto é, alguns escritores começam a produzir suas obras no ambiente virtual e, em seguida, passam a publicá-las e divulgá-las no suporte impresso depois de chamar a atenção da crítica especializada.

Por fim, Kirchof conclui dizendo que as editoras, devido a esse novo cenário, passaram a oferecer versões digitalizadas de livros impressos devido à popularização dos livros eletrônicos, mas também por causa dos dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*.

Percebe-se, pois, facilmente que a tecnologia está presente em tudo que nos rodeia e na literatura não seria diferente. Excluir as novas tecnologias do ensino de literatura e insistir no ensino tradicional do texto literário é um erro quando se percebe – e isso é evidente – que os nossos alunos estão imersos nesse contexto da era digital desde o dia em que eles nasceram.

A mudança pode parecer assustadora se levarmos em conta que muitos – professores e alunos – têm conhecimento básico ou nenhum entendimento sobre a tecnologia que os cerca de forma avassaladora, mas é extremamente necessária a quebra de paradigma para que a prática literária funcione, de fato, nas escolas.

3.3 PRESSUPOSTOS DA COMPREENSÃO EM LEITURA MATERIALIZADA NOS JOGOS EDUCACIONAIS CRIADOS

As explicações de Menegassi (1995) sobre as *etapas do processo de leitura*, juntamente com os trabalhos de Marcuschi (2008) sobre os *horizontes de compreensão textual* serviram como base teórica para a análise da compreensão da leitura do livro *Os miseráveis* feita pelos alunos e materializada nos jogos educacionais digitais criados, como se verá a seguir.

3.3.1 Etapas do processo de leitura

O processo de leitura está dividido em quatro etapas que se configuram em conjunto e não separadamente. O leitor deve, portanto, saber qual é o seu objetivo diante do texto para alcançar ou não a etapa de interpretação. Segundo Menegassi (1995), as etapas do processo de leitura se apresentam da seguinte forma:

1. **DECODIFICAÇÃO:** É a partir desta etapa que decorre todo o processo de leitura. É caracterizado pelo reconhecimento do símbolo escrito e a ligação ao seu significado. No entanto, o reconhecimento e a ligação do seu significado não caracteriza a leitura o que implica em dizer que há dois tipos de decodificação: uma decodificação fonológica e uma decodificação compreensiva. A primeira tem relação apenas com a identificação visual, isto é, a pessoa sabe ler ou pronunciar a palavra, mas não a tem internalizada, não sabe o que a palavra significa. Já o segundo tipo de decodificação, ligada à compreensão, configura-se como o momento em que a pessoa tenta apreender o significado de uma palavra nova a partir do contexto em que o vocábulo está inserido, como é o caso de leitores proficientes. Para

concluir, Menegassi afirma que esta etapa, a decodificação, para fazer parte do processo de leitura deve ser concebida como compreensiva, iniciando, assim, o processo de geração de significados, caso contrário não haverá o entendimento do texto.

2. **COMPREENSÃO:** É a fase seguinte à decodificação. Segundo Menegassi, caracteriza-se quando o leitor identifica as informações presentes, mergulhando no texto e retirando dele a temática e as ideias principais.

Para tanto, ainda segundo o autor, é necessário que a pessoa tenha um conhecimento prévio sobre o assunto tratado e, dessa forma, não esteja alheio às informações do texto.

Assim como a decodificação, a compreensão também pode ser classificada em etapas, sendo, portanto, concebida em três níveis: o literal, o inferencial e o interpretativo.

De acordo com Menegassi, o primeiro nível de compreensão, o literal, acontece quando o leitor se prende somente às informações presentes no texto, de forma superficial, sem, portanto, fazer nenhuma inferência.

O nível de compreensão inferencial, por sua vez, ocorre quando o leitor passa a entrar no texto e dele retirar informações que não estão, necessariamente, presentes no nível superficial ou literal. A utilização da inferência por parte do leitor permite que ele aumente seus esquemas cognitivos, possibilitando que o mesmo amplie sua capacidade de encontrar informações a partir daquilo que não está implícito no texto. Por outro lado, alerta o referido autor, a não utilização da inferência pode gerar uma compreensão limitada do texto, prejudicando, assim, a obtenção de informação.

Já o terceiro nível de compreensão denominado interpretativo, o mais elevado de todos, corresponde, segundo Menegassi, ao momento que o leitor começa a expandir a sua leitura e, assim, passa a se distanciar mais do texto. Esta etapa do processo de leitura caracteriza-se como sendo o momento que o leitor começa a fazer ligações entre o conhecimento que ele possui e as informações que são extraídas do texto, dando início a etapa seguinte do processo de leitura: a interpretação.

3. **INTERPRETAÇÃO:** Esta etapa do processo de leitura depende da efetivação da compreensão para que ela ocorra.

A interpretação, na verdade, para Menegassi, corresponde ao momento que o leitor começa a utilizar a sua capacidade crítica, isto é, ele inicia a fase de julgamentos sobre o que leu. Ao compreender o texto, segundo o autor, o leitor liga os conhecimentos que já possui às informações apresentadas e, assim, ele amplia o seu acervo de conhecimentos para, dessa forma, reformular conceitos e ampliar seus esquemas sobre o assunto do texto.

Ainda de acordo com o referido autor, no que tange à polissemia textual, a interpretação pode ser dirigida ou não.

Quando o autor do texto, por exemplo, expõe de forma clara seu ponto de vista, o leitor é direcionado, mesmo que involuntariamente, para uma interpretação em particular. Mas, por outro lado, a interpretação é diversificada quando a intenção do autor não é percebida, o que, de certa forma, possibilita até manifestações interpretativas equivocadas.

Cabe ao leitor, portanto, perceber essa polissemia do texto. Por fim, por ser pessoal e depender dos conhecimentos prévios que o leitor possui, a interpretação possibilita ao texto várias leituras.

4. RETENÇÃO: A última etapa do processo de leitura se configura como sendo o momento de armazenamento das informações mais importantes do texto e se apresenta em dois níveis, um a partir da fase de compreensão e o outro após a da etapa de interpretação, segundo Menegassi.

No primeiro caso, conforme o autor, o leitor pode reter a temática e os pontos mais relevantes do texto, simplesmente, compreendendo o texto, sem precisar fazer uso da interpretação.

No entanto, Menegassi afirma que haverá também a possibilidade de retenção de informações do texto somente após a fase de interpretação, sendo, neste caso, uma retenção mais profunda, já que a interpretação é um processo mais amplo do que a compreensão.

Portanto, para o leitor é mais interessante reter informações a partir da interpretação e não se valer apenas da fase de compreensão.

3.3.2 Compreensão como atividade social e inferencial

Para Marcuschi (2008, p. 228) “ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos”. Para o autor, a compreensão está relacionada a esquemas cognitivos internalizados e não a individuais, o que nos faz ativar o nosso sistema sociocultural adquirido ao longo de nossa vivência, desconsiderando, pois, a ideia de que a compreensão surge de elaborações não coletivas.

Ainda, segundo o autor, e de acordo com o que foi dito, a língua está relacionada a manifestações sócio-históricas e, portanto, não se realiza de forma isolada, já que conhecer é um ato social. Isso, dessa forma, fortalece mais ainda a ideia de que a cognição se configura a partir do social e não no vácuo.

Como consequência, Marcuschi (2008) afirma que a língua deve ser entendida como um “conjunto de atividades sociais e históricas” que serve para construir sentidos através do empenho dos falantes e não de forma desvinculada da realidade e involuntária como algo inerente à língua.

A partir do exposto, entende-se que compreender não é retirar informações do texto e, dada a sua perspectiva sócio-histórica, conclui-se que a compreensão pode ser vista de formas diferentes pelos envolvidos, já que os modelos culturais de cada sociedade variam, assim como o de cada leitor (MARCUSCHI, 2008).

Portanto, compreender é um ato social que exige habilidade e interação e, dessa forma, não envolve apenas os fatores linguísticos e cognitivos. Na verdade, o que se quer salientar é que a compreensão de um texto requer tanto o envolvimento do contexto que se apresenta no momento da leitura quanto a interação com interlocutor pertencente a uma determinada cultura.

Dessa forma, o ato de compreender é consequência de um esforço coletivo entre autor, texto e leitor e, como tal, já que é uma atividade colaborativa, pode haver conflitos no que tange à formulação de ideias. Essa afirmação reforça o pensamento atual de que a compreensão não se caracteriza como identificação de informações no texto, mas, antes disso, como um trabalho colaborativo de elaboração de significados a partir de inferências. Segundo Marcuschi (2008, p. 233) “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentidos.”

Vendo por esse lado, a compreensão concebida a partir da saída do leitor do texto, vê-se a necessidade de voltar o olhar para os modelos usados para o trabalho com a leitura e, assim, conhecer os possíveis caminhos que, certo ou errado, alguns consideram levar à compreensão. Marcuschi (2008) aponta dois modelos teóricos que trabalham a compreensão. Um é o entendimento que compreender é decodificar e o outro que compreender é inferir.

No primeiro caso, tem-se a ideia de língua como código. Como consequência disso, a perspectiva adotada é a da semântica baseada no léxico e o texto como centro de extração de conteúdo e informações. Essa concepção de compreensão como decodificação concebe o texto como o responsável pela construção de sentidos e, dessa forma, deixa o leitor à parte de todo o processo, dando à leitura e à compreensão o formato de análise linguística do texto. Além disso, ao leitor caberia apenas o trabalho de encontrar as informações, de forma objetiva, e reproduzi-las na escrita ou oralmente, caracterizando a compreensão como

uma atividade de decodificar o que foi apresentado no texto. Segundo Marcuschi, esse método é mais utilizado nas escolas nas últimas décadas.

Já no segundo modelo, a compreensão como inferência, tem-se a língua como uma atividade ampla e de base social e interativa, tomando o sentido do texto a partir de uma relação situacional. Como consequência dessa abordagem, a compreensão é concebida através da participação efetiva do leitor por meio de uma ação colaborativa em que certos níveis são desenvolvidos mediante processos e, assim, o ato de compreender o texto é visto como uma atividade de construção, já que a língua é concebida como uma atividade e não como veículo único de produção de sentidos. Portanto, para esse modelo, o sentido não se apresenta no texto, no leitor ou no autor de forma isolada, mas entende a construção de sentidos através de uma interação e negociação entre todos os envolvidos (MARCUSCHI, 2008).

Para o autor, a inferência, pois, na compreensão de textos, tem o papel de trabalhar como fornecedoras de contextos para a construção de informações e, assim, promover a extensão das ideias do texto, possibilitando, dessa forma, a sua continuidade, além de servirem como “hipóteses coesivas” para o processamento do texto por parte do leitor. Concernente a isso, Marcuschi conclui sua ideia sobre a importância da inferência na compreensão de texto, definindo-a da seguinte forma:

“As inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica (MARCUSCHI, 2008, p. 249).”

Por fim, Marcuschi ainda salienta que, no que tange à construção semântica a partir da inferência, é importante ter uma noção clara sobre o que é informação e o que é o contexto. Segundo o autor, dependendo do contexto no qual a compreensão é construída, as inferências podem gerar informações que vão além do que está presente, de fato, no texto, pois, além das informações textuais, há também os conhecimentos pessoais e as suposições que podem interferir na compreensão, já que as inferências são construídas a partir de elementos históricos, sociossemânticos, cognitivos situacionais, linguísticos, dentre outros que se realizam de forma integrada. O autor finaliza, afirmando que o trabalho de inferência não pode ser de forma espontânea, mas controlada e estratégica, pois, em determinadas situações ou contextos, uma certa prática inferencial pode ser mais oportuna do que outra.

3.3.3 Horizontes de compreensão textual

Para se internalizar o que o texto quer expor, de forma consciente e direcionada, é interessante conceber a concepção de compreensão como um processo no qual o leitor deve adequar sua leitura, selecionando, reorganizando e reconstruindo a própria atividade de compreensão. Marcuschi (2008) aponta quatro aspectos para desenvolver tal processo.

O primeiro deles é o processo estratégico que tem a ver com a escolha de alternativas mais produtivas, no sentido de viabilizar, de forma positiva, a construção da compreensão, desconsiderando, portanto, informações automáticas e entendidas como lógicas. O processo flexível, por sua vez, caracteriza-se como sendo as várias possibilidades de compreender um texto, podendo a busca por informações ser geral ou específica, dependendo do contexto e os interesses dos envolvidos. Já o processo interativo se configura, como forma de compreensão, pela construção colaborativa dos sentidos com o texto e o leitor, desconsiderando, pois, a ideia unilateral de identificação de informação. Por fim, o processo inferencial é entendido como o meio de obter a compreensão a partir da convergência de conhecimentos tanto do texto quanto do leitor a fim de produzir sentidos, desprezando-se, assim, o modo de produção de sentidos baseado na aquisição de informações codificadas.

A partir do exposto acima e considerando, como já foi dito em outros parágrafos, que a compreensão é dialógica e, portanto, realiza-se mediante a negociação com os envolvidos para a produção de sentidos, não se deve desconsiderar que ler e compreender não são uma atividade de construção de sentidos na qual qualquer entendimento é possível. Para o autor (2008, p.257), “um texto permite muitas leituras, mas não infinitas”, esclarecendo que, apesar da impossibilidade de se afirmar quantas compreensões são possíveis de existir no texto, não se deve aceitar contradições que vão de encontro às verdades apresentadas no texto.

Agora, apresentaremos um diagrama denominado horizonte de compreensão textual esclarecendo como se dá a compreensão em cinco níveis diferentes (MARCUSCHI, 2008). Para Marcuschi, a leitura pode se apresentar de maneiras ou perspectivas diferentes, que, segundo o autor, são chamadas de horizontes e se apresentam em cinco níveis distintos. Estes horizontes variam desde a compreensão decodificada ou literal, denominada de falta de horizonte até a compreensão considerada errada, chamada de horizonte indevido.

Em primeira análise, temos o que o autor chamou de texto original que corresponde ao texto propriamente dito, aquilo que vai ser lido, isto é, o próprio objeto que se pretende extrair a compreensão. A maneira que se faz a leitura desse texto é que determinará o

tipo de horizonte de compreensão textual: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido.

I. FALTA DE HORIZONTE: Ler sob essa perspectiva caracteriza apenas repetição e cópia do que está sendo expresso no texto, levando a crer que o texto só apresenta informações objetivas e transparentes. Além disso, esse tipo de leitura não garante que a compreensão foi efetivada, já que a atividade do leitor se configura apenas como trabalho de identificação e repetição de informações.

II. HORIZONTE MÍNIMO: Semelhante à perspectiva anterior, este tipo de leitura se apresenta também como repetição, só que utilizando outras palavras a fim de dizer a mesma coisa, caracterizando-se, pois, como um recurso conhecido como paráfrase. Embora haja a utilização de palavras novas para se falar do texto, a intervenção do leitor é insignificante, caracterizando, assim, uma atividade ainda de extração de informações objetivas.

III. HORIZONTE MÁXIMO: Nessa terceira maneira de leitura, a inferência faz parte do processo de construção da compreensão, aliando as informações do texto, os conhecimentos pessoais do leitor ou outras informações para gerar os sentidos. Nesta perspectiva, o leitor não se prende à paráfrase nem a repetições ou a cópias, mas atem-se à leitura do que está nas entrelinhas. Como o próprio nome diz, esse horizonte, caracterizado pelas inferências, representa o horizonte máximo da compreensão ou da produção de sentidos.

IV. HORIZONTE PROBLEMÁTICO: Esta quarta perspectiva se situa no limite da interpretabilidade, pois vai muito além das informações presentes no texto. Caracterizam-se como sendo dessa perspectiva as leituras de caráter pessoal, constatando-se, portanto, a opinião constante do leitor e, assim, uma abertura para diversas interpretações, a chamada extrapolação ou o conhecido vale-tudo da compreensão.

V. HORIZONTE INDEVIDO: Está última perspectiva de leitura se apresenta como sendo uma zona proibida ou indevida, pois se configura como uma área de leitura ou compreensão errada, equivocada. O leitor aqui foge completamente do assunto tratado no texto.

Vale salientar que a contestação de um determinado texto não se enquadra nessa perspectiva, pois isso não indica que o leitor não compreendeu o texto ou que tenha interpretado errado. Tem-se apenas uma opinião divergente do conteúdo apresentado. É uma opinião do leitor, uma extrapolação e, portanto, remete ao horizonte problemático. Por outro lado, apresentar fatos novos, como sendo conteúdo do texto, configura-se como algo errado, pois o texto não permite tal leitura ou compreensão, evidenciando, assim, um falseamento do

assunto abordado e que, por isso, faz alusão ao último nível do horizonte de compreensão textual, o horizonte indevido.

3.3.4 O texto literário escolhido para esta pesquisa

A obra literária escolhida para esta pesquisa como referência para a criação de um jogo educacional digital foi o livro *Os miseráveis*, do escritor francês Victor Hugo.

Levando em consideração o público alvo envolvido nesse estudo, alunos do 9º ano do ensino fundamental, e o extenso texto, distribuído em cinco volumes, das versões completas do livro supracitado, contendo mais de mil páginas, decidiu-se, portanto, trabalhar com o livro voltado para o público infanto-juvenil, traduzido e adaptado por Walcyr Carrasco, escritor, roteirista e dramaturgo.

Nessa adaptação, a linguagem é mais simples e direta, numa tentativa de aproximar jovens leitores para o universo complexo da história, na qual se contrastam, em todo o desenvolvimento da sua narrativa, injustiças sociais e solidariedade, sofrimentos pessoais e perdão, no contexto do século XIX, na França, pouco tempo depois da Revolução Francesa.

A história tem início em 1815 quando o protagonista da história, Jean Valjean, é solto da prisão, depois de 19 anos de trabalhos forçados nas Galés, por ter roubado um pão para alimentar a sua família. Mesmo sofrendo preconceito pela sua condição de ex-presidiário, decidiu deixar para trás o homem duro e frio para assumir uma nova identidade e se tornar uma pessoa respeitada e solidária com os necessitados.

Em toda a trama apresentada por esta obra literária, verifica-se a tentativa de Jean Valjean de fugir do seu algoz, o inspetor Javert, e de cumprir a promessa de cuidar da jovem órfã Cosette que, para o ex-forçado das Galés, era considerada como filha e, portanto, estava disposto a passar por situações difíceis para tê-la sã e salva perto de si.

Esse enredo se desenvolve em meio a dificuldades pessoais extremas de seus personagens tanto no aspecto social quanto moral, justificando o título da obra escolhida para esta pesquisa, *Os miseráveis*, que, apesar do contexto de sofrimento e injustiça, apresenta também a superação dos problemas por meio do perdão, da solidariedade e do amor ao próximo.

Os contrastes apresentados nesse clássico da literatura mundial como, por exemplo, injustiça e solidariedade, sofrimento e perdão, ódio e amor, além de outros, foram de fundamental importância para a escolha deste livro para a construção dos games educacionais como atividade de leitura e compreensão, dada as possibilidades de

interpretação e de posicionamento crítico sobre tais conflitos, já que o cenário político, econômico e social no qual se desenvolve a história pode ser relacionado, respeitada as devidas proporções, com o contexto a que pertence a sociedade brasileira de hoje, embora o referido texto literário tenha sido publicado, pela primeira vez, em 1862.

Enfim, ao debruçar-se sobre a leitura desta história, o aluno conhece personagens que, através de suas tramas, revelam valores morais diversos nos quais possibilitam o alcance de níveis de compreensão e interpretação mais elevados, a fim de se extrair a essência do ensinamento deixado pela leitura do texto literário da referida obra.

Depois de apresentados e discutidos aspectos relevantes sobre a leitura do texto literário, partindo da sua conceituação até a sua utilização com as tecnologias vigentes, voltaremos, agora, a nossa atenção para o capítulo seguinte que apresentará a metodologia empregada nesta pesquisa, destacando, dentre outras coisas, os seus objetivos, os sujeitos envolvidos, o diário de campo, os grupo ficais e a confecção do jogo.

4 METODOLOGIA

Nesta seção daremos início à apresentação da intervenção pedagógica intitulada “Gamificação e compreensão do texto literário: um jogo digital baseado na obra os Miseráveis, de Victor Hugo”.

Depois de conhecidas as discussões realizadas nos capítulos anteriores sobre gamificação e leitura do texto literário, respectivamente, daremos início agora, através de seis seções, à apresentação dos procedimentos executados nesta pesquisa para a construção dos games educacionais digitais.

Na primeira parte deste capítulo, relembramos os objetivos a que se pretende alcançar com o desenvolvimento deste estudo.

Em momento posterior, na segunda etapa da abordagem metodológica, apresentamos os sujeitos envolvidos na construção dos jogos educacionais e, em seguida, já na terceira seção, destacamos a execução desta pesquisa, descrevendo todas as etapas que levaram à criação dos games pelos alunos.

A quarta seção deste capítulo, por sua vez, correspondeu ao registro feito de todos os acontecimentos que envolveram diretamente o desenvolvimento desta pesquisa.

Já na penúltima fase dos procedimentos metodológicos, revelamos as entrevistas com os alunos e as análises das suas falas, feitas nos momentos inicial e final deste estudo, a fim de identificarmos quais eram suas impressões sobre o projeto tanto antes da sua realização quanto depois de finalizado.

Para finalizar este capítulo, além de termos apresentado o programa de criação de games que foi utilizado para construção dos jogos pelos alunos, mostramos como os jogos educacionais digitais foram confeccionados, explicando, por meio de cinco etapas, o passo a passo de sua construção.

4.1 OBJETIVOS

Levando em consideração os modelos atuais de atividade de leitura e compreensão, voltados, em grande parte, para a resolução de questionários e testes que, na verdade, apenas concebem o texto como fonte de extração de informações sem, portanto, colocar também o aluno como elemento construtor de sentidos em um dado contexto de interação entre autor/texto/leitor, é que se procurou desenvolver uma intervenção envolvendo o texto literário no qual este pudesse levar o aluno a interagir com o texto por meio de uma

proposta de criação de um jogo educacional digital como forma de compreensão da obra literária lida.

4.2 GERAL

A partir da ideia de desconstrução das atividades atuais de compreensão é que se chegou ao objetivo geral apresentado abaixo:

Propor para os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza a criação de um jogo em ambiente educativo digital a partir da leitura e interpretação do livro *Os miseráveis*, visando à motivação e ao engajamento dos alunos para a atividade de compreensão, bem como a apropriação do pensamento crítico.

Vale salientar aqui dois pontos importantes que foram mencionados no objetivo geral e que, portanto, merecem uma explicação: a série e a obra literária escolhida para esta intervenção. Primeiro, a escolha do 9º ano para a construção de uma intervenção pedagógica, assim como qualquer outra série do ensino fundamental II, justifica-se pelo fato desta etapa do ensino de crianças e jovens ser o foco e o objetivo de intervenção do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Quanto à obra supracitada, ela foi selecionada, dentre tantas de similar valor, devido à relação político, econômico e social que se pode fazer com o contexto atual em que os alunos estão inseridos, além de valores presentes nesse texto literário que podem servir de reflexão e discussão para construção de sentido, a partir de uma atividade de interação entre texto-autor, leitor e contexto, visando à compreensão da obra.

4.3 ESPECÍFICOS

A partir do objetivo geral, a criação do jogo educacional digital, procurou-se verificar a que constatações mais específicas tal intervenção poderia chegar. Foram, portanto, elencados três objetivos que se pretende verificar ao final dessa pesquisa, a saber:

- a) Identificar a participação e envolvimento dos alunos na criação do jogo educacional digital como atividade de compreensão do livro *Os miseráveis*;
- b) Avaliar a produção dos jogos educacionais digitais por meio da análise da compreensão feita pelos alunos do texto literário materializada no jogo;
- c) Verificar a contribuição para a aprendizagem dos alunos da criação do jogo como atividade de compreensão da obra literária.

O primeiro objetivo procura saber o real engajamento dos alunos com a proposta de atividade de compreensão. Na fase inicial da pesquisa, esta constatação se verificou com a realização de um grupo focal, uma entrevista, no qual os alunos se manifestaram sobre a vontade ou não de participar da pesquisa. O segundo objetivo específico se centra em identificar o nível de compreensão dos alunos por meio da construção do jogo. Nesta etapa, foi verificado o grau de compreensão que os alunos extraíram da obra lida e a sua materialização no game. Vale salientar que as mecânicas de jogo também foram analisadas de forma a perceber se game e texto literário estavam em consonância com a construção da compreensão. Por fim, o último objetivo se preocupa em saber se a atividade tem relevância para o aprendizado dos alunos. Aqui, na verdade, foi o momento de socialização dos jogos criados para toda a turma, bem como, em momento posterior, através de outro grupo focal, a coleta de percepções dos alunos sobre os games apresentados e a sua contribuição para a compreensão da obra literária.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como se sabe, a pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura do livro *Os miseráveis*, do escritor francês Victor Hugo, como condição para a criação de um jogo no ambiente virtual pelos alunos.

No entanto, a obra escolhida para este projeto foi a versão adaptada de Walcyr Carrasco, de 2012, que contempla 21 capítulos, divididos em 5 partes, totalizando 215 páginas, diferentemente, da versão completa que possui mais de mil páginas.

Outro fator determinante para a escolha da adaptação de Walcyr Carrasco é a abordagem didática que o livro apresenta por meio de ilustrações, explicações sobre o livro, a contextualização histórica e o autor da obra.

A escola escolhida para a aplicação da proposta de intervenção didática foi a EEFM João Mattos, localizada no bairro Montese em Fortaleza. A escola contemplada para essa intervenção se enquadra, na época desta pesquisa, no ensino regular, com turmas do 9º ao 3º ano, funcionando nos três turnos; exceção, apenas, para o ensino fundamental que não é disponibilizado à comunidade no período da noite.

Para o trabalho de criação do jogo em ambiente virtual a partir da leitura do livro *Os Miseráveis*, foi escolhida as turmas do 9º ano do ensino fundamental da manhã e tarde por ser uma das séries do ensino fundamental que faz parte da exigência do Mestrado Profissional

em Letras para aplicação da intervenção, bem como por ser as turmas em que o aplicador leciona.

Vale salientar que, apesar da pesquisa ter sido realizada nos meses de maio e junho de 2017 com uma turma do 9º ano do turno da manhã, os jogos criados pelos alunos do 9º ano do turno da tarde do ano letivo de 2016, como forma de projeto piloto, também foram considerados como material de análise para este estudo, perfazendo um total de sete jogos criados, três games produzidos pelos alunos da manhã e quatro pelos da tarde.

A faixa etária dos estudantes variava entre 15 a 17 anos e, apesar da idade que os capacitava para a prática de leitura, muitos não tinham hábito de leitura e alguns jamais tinham lido um livro, o que, de certa forma, comprometeu as habilidades exigidas para esta intervenção: leitura e interpretação. Como consequência da falta de competência nessas duas habilidades, viu-se, portanto, nesses problemas o grande desafio e, por conseguinte, a necessidade de gerar a motivação e, consequentemente, o engajamento para a aplicação dessa intervenção didática.

4.5 EXECUÇÃO DA PESQUISA

O projeto foi realizado durante as aulas de português, seguindo, assim, o horário estipulado, para essa disciplina, pela escola.

A realização do projeto se constituiu de oito momentos distintos com os alunos.

O primeiro momento foi o de reconhecimento, por parte do professor, do envolvimento que os jogos digitais têm na vida dos alunos. Foram feitas perguntas oralmente para saber que tipo de jogo digital poderia ser desenvolvido pelos alunos e as respostas dos alunos foram gravadas para análise posterior. As perguntas não tinham valor estatístico, mas apenas como dado de reconhecimento da turma no que tange ao envolvimento com jogos digitais. As perguntas foram apresentadas aos alunos da seguinte forma:

- a) Você gosta de jogos digitais?
- b) Por que você gosta de jogar jogos digitais?
- c) Que tipos de jogos digitais você gosta de jogar?
- d) Em que tipo de suporte você joga: computadores, consoles, *tablets* ou celulares?
- e) Quantas horas por dia você joga jogos digitais?
- f) Você gostaria de criar um jogo digital?
- g) Que jogo digital você gostaria de criar?

h) O que você acha de criar um jogo digital a partir da leitura de uma obra literária?

Nesta etapa, que correspondeu à primeira aula da aplicação do projeto, o professor, por meio de um grupo focal no qual todos os alunos foram entrevistados oralmente e suas falas registradas em gravador, teve a oportunidade não somente de conhecer os alunos no que tange ao envolvimento deles com jogos digitais, mas também de constatar a motivação ou não dos alunos para a atividade de leitura do texto literário, já que a criação do jogo digital tinha como requisito básico para sua produção a leitura e compreensão da obra literária. Neste grupo focal foram feitas as seguintes perguntas a fim de saber quem, de fato, iria ou não participar da criação do game:

a) Vocês gostam de ler?

b) Vocês gostam de ler por quê? / Vocês não gostam de ler por quê?

c) O que vocês esperam quando um professor pede para vocês lerem um livro?

d) O que vocês acham da atividade que o professor passa para vocês como forma de compreensão do livro lido?

e) Algum professor já pediu para vocês criarem um jogo como atividade de compreensão de um texto lido?

f) Vocês preferem fazer uma prova ou criar um jogo digital como atividade de compreensão de um texto lido? Por que?

g) Quais são as expectativas em relação à escolha de criar um jogo digital ou à escolha de fazer a prova?

h) Vocês acham que escolher a prova é uma maneira mais fácil de se livrar da atividade de leitura e compreensão?

A segunda aula ou o segundo momento de realização do projeto foi o de contextualização do livro a ser lido e, também, do contexto político, econômico e social em que os alunos estavam inseridos. Pretendeu-se com essa atividade conscientizar os alunos sobre as possíveis semelhanças e diferenças entre o ambiente político, econômico e social do livro e do ambiente do próprio leitor (aluno).

De forma didática, neste momento inicial, foi trabalhada com os alunos a contextualização política, econômica e social do povo brasileiro através de debates em sala de aula, envolvendo situações semelhantes às que eram abordadas no livro. Depois disso, foi feita a apresentação do livro para os alunos e sua contextualização política, econômica e social, sem entrar na narrativa da obra em estudo.

Objetivou-se, pois, neste segundo encontro, contextualizar o aluno sobre o livro que ele leu no que tange ao tempo em que a história se desenvolve, caracterização das personagens e o seu próprio contexto. Esperou-se, então, que o aluno tivesse consciência do cenário político, econômico e social em que vive, bem como do contexto que foi explorado pelo livro.

Outro ponto que merece ser salientado nesta etapa é que, à medida que o livro estava sendo apresentado, o professor fazia questionamentos aos alunos sobre como o jogo poderia ser construído a partir do que estivesse sendo apresentado sobre a obra. Na verdade, considerou-se importante para o engajamento do aluno na atividade de leitura que a criação do jogo digital fosse manifestada e contextualizada em todas as etapas do projeto e não somente na fase de produção do jogo, pois o intervalo entre a etapa da leitura da obra literária e a criação do jogo poderia gerar a desmotivação do aluno.

O terceiro momento correspondeu à leitura do livro *Os miseráveis*, versão adaptada. No entanto, duas informações devem ser retificadas aqui, pois houve alterações para o que foi planejado no projeto inicial. Primeiro, para esta atividade, foi sugerida a utilização de *Tablets*ⁱ, disponibilizados pela escola, para a leitura do texto literário, já que a escola não dispunha da obra impressa em quantidade suficiente para todos os alunos. Entretanto, devido à manutenção pelos quais passavam os tablets no período de realização da pesquisa, os alunos utilizaram para a leitura da obra literária seus smartphones e computadores pessoais, além dos poucos materiais impressos que a escola possuía na biblioteca.

Outro ponto que merece destaque e que tem relação com a explicação anterior é o fato de a leitura da obra ter sido feita em casa e não em sala de aula como tinha sido planejado no projeto. Como não foi possível disponibilizar os tablets para os alunos lerem em sala de aula, foi sugerido, então, que eles baixassem o livro em formato PDF em seus aparelhos celulares ou em computadores pessoais. Alguns, no entanto, decidiram ler em material impresso disponível na biblioteca da escola. Este fato novo prejudicou o trabalho do professor com os alunos no que tange ao acompanhamento da leitura e seu debate. Não se teve, na verdade, no momento da leitura, capítulo a capítulo, a discussão entre os alunos e entre professor e alunos sobre pontos considerados polêmicos, a identificação de valores e temáticas implícitos. Como não houve um acompanhamento da leitura, os alunos não sistematizaram essa atividade, isto é, como não foi feita em sala de aula, monitorando-se as discussões e o tempo da leitura, o prazo para esta etapa se estendeu além do tempo estipulado.

Vale salientar aqui que o objetivo da utilização de tablets, além do fato de contemplar todos os envolvidos para a leitura da obra pela falta de material impresso, era

motivar os alunos para essa atividade. Sabe-se da importância que muitos deles dão às novas tecnologias e, portanto, deixar o material impresso de lado e utilizar a leitura digital em sala de aula seria algo que fugia da rotina escolar de muitos dos participantes da pesquisa.

Esperava-se, portanto, que a leitura completa da obra literária por meio dos tablets correspondesse às aulas de português referentes a uma semana, o que equivaleria a três aulas ou três dias da semana. Acreditava-se que a atividade de leitura não devia se estender por mais de três aulas ou três dias por semana devido à quantidade de intervalos feitos entre uma leitura e outra, pois o prolongamento desta atividade poderia acarretar a desistência do aluno, já que a leitura seria demasiadamente fracionada.

Outro fator que não permitiu a atividade de leitura para além de três aulas e que poderia comprometer a continuidade e fruição da leitura seria o não comparecimento do aluno às aulas, já que a assiduidade de muitos deles não era constante. Por fim, nesta etapa do projeto, esperava-se gerar no aluno a motivação pela leitura do livro, pois essa atividade era condição determinante para a criação do jogo.

Agora, no quarto momento, depois de terem sido feitos, primeiro, o grupo focal, depois, a apresentação do livro com as suas contextualizações e, em seguida, a leitura da obra literária, o professor apresentou aos alunos o programa RPG MAKER MV que eles utilizaram para a criação do jogo digital. Foram também apresentados, por meio de vídeos extraídos do *Youtube*, jogos do programa supracitado, já produzidos, e que serviram de referência para os estudantes.

Nessa etapa do projeto, depois de lido o livro, o professor ensinou aos alunos como usar o programa de criação do jogo, visualizando em sala, por meio de Datashow ou aparelho de TV, o software e orientando, através de exemplos, como utilizar os comandos para a produção do game. Além desse momento de reconhecimento dos recursos de criação do programa em sala de aula, os alunos levaram para casa, por meio de pen drives, o programa a fim de conhecê-lo e utilizá-lo. Além disso, como já foi dito, tutoriaisⁱⁱ do *Youtube* e guias instrucionaisⁱⁱⁱ criados pelo professor sobre o programa supracitado também foram disponibilizados aos alunos.

Ainda neste momento de realização da pesquisa, os alunos do 9º ano do turno da manhã foram divididos em seis grupos para que pudessem construir o jogo. Como se sabe, no primeiro momento do projeto, os alunos foram informados de que eles produziram um jogo baseado na leitura do livro. No entanto, como o livro é dividido em cinco partes, cada grupo de alunos ficou responsável, através de sorteio, por uma parte da obra. No entanto, como eram

seis equipes e o livro estava dividido em cinco partes, duas equipes ficaram com a mesma parte da obra.

No entanto, apesar de, inicialmente, haver seis equipes do 9º ano da manhã, ano letivo 2017, para a criação dos jogos em ambiente virtual, apenas 3 equipes produziram os games.

Vale salientar que, além dos jogos criados pelos alunos do 9º ano da manhã do ano de 2017, 4 games desenvolvidos, em forma de projeto piloto, pelos alunos do 9º da tarde do ano letivo de 2016 também foram aceitos para a análise desta pesquisa, totalizando, portanto, sete jogos criados.

No quinto momento do projeto, depois de familiarizados com o programa, os alunos foram convidados a produzir o *storyboard* do jogo. Aqui, os alunos tinham que expor o passo a passo do jogo que iriam criar, como forma de ter um direcionamento para a produção do game, apresentado e descrevendo personagens, explicando a narrativa, especificando o seu conflito e apontando os objetivos do jogo. No entanto, das equipes que criaram o jogo, apenas um grupo entregou o *storyboard* solicitado. Vale salientar que as explicações, o objetivo e a importância de criar um *storyboard* para a criação de um game foram discutidos em sala com os participantes.

Na sexta fase da pesquisa, a criação do jogo, foi informado aos alunos, no momento de construção do projeto de pesquisa, que seriam disponibilizados *notebooks*^{iv} da escola para os alunos. No entanto, diferentemente do que ocorreu com os alunos dos 9º anos do ano letivo de 2016 que tiveram à disposição cinco computadores, as seis equipes de 2017 só tinham disponível um computador para produzirem o game o que, de certa forma, levou-os a criar o jogo em casa no computador pessoal, dadas a incompatibilidade de horário entre as equipes e funcionamento do laboratório de informática.

Na verdade, seriam seis computadores da escola, um para cada equipe. Entretanto, devido à situação apresentada, foi permitido que, além do trabalho desenvolvido na escola, caso alguma equipe quisesse, os alunos poderiam criar o jogo em casa. O que, de fato, aconteceu.

Nesta etapa, foi informado aos alunos que a leitura e a interpretação do livro *Os miseráveis* seria condição necessária para que o jogador fosse capaz de jogar o game, isto é, a capacidade de jogar o jogo produzido dependeria da leitura e interpretação da obra em estudo. Portanto, esperava-se que os alunos contemplassem nas narrativas dos seus jogos dinâmicas e interpretações oriundas do texto literário lido.

A sétima e penúltima etapa correspondeu à avaliação e à socialização dos jogos criados. Neste momento de desenvolvimento da pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os *games* desenvolvidos pelos colegas, bem como jogá-los, aplicando, assim, o conhecimento – a interpretação – que adquiriram a partir da leitura da obra literária escolhida para este estudo.

Esta fase, na verdade, serviu, juntamente com a etapa seguinte, para avaliar a materialização da compreensão do livro lido por meio do jogo. Além das mecânicas de jogo desenvolvidas, o professor pôde observar através das narrativas, personagens, conflito, metas e objetivo principal, bem como o desempenho dos alunos ao interagirem com o game dos colegas, a compreensão que os criadores do game tiveram sobre a obra lida. Este momento, na verdade, caracterizou-se como a avaliação feita pelo professor, sem desconsiderar, é claro, a impressão do aluno sobre o game.

Por fim, o último e oitavo momento da pesquisa se configurou como a avaliação dos alunos sobre os jogos criados e também sobre a contribuição dessa intervenção pedagógica para o aprendizado deles. A impressão dos participantes da pesquisa se deu por meio de um grupo focal no qual os envolvidos ficavam livres para responder perguntas. As entrevistas a respeito dos jogos criados foram feitas com os grupos separadamente a fim de que a opinião deles não fosse interferida pela presença dos alunos que fizeram o jogo. As perguntas foram apresentadas aos alunos da seguinte ordem:

1º - os alunos que preferiram fazer a prova ao jogo.

a) O que acharam do jogo (se for mais de um jogo: que jogo gostaram mais e por quê?). Citar pontos positivos e negativos.

b) O jogo tem relação com o livro. Por quê? É interessante fazer um jogo como atividade de compreensão do texto?

c) Se fosse dada uma nova chance de escolher entre fazer a prova ou criar o jogo, o que vocês escolheriam? Por quê?

2º - as equipes que não conseguiram ou não criaram o jogo.

a) O que acharam do jogo (se for mais de um jogo: que jogo gostaram mais e por quê?). Citar pontos positivos e negativos.

b) O jogo tem relação com o livro. Por quê?

c) Por que não foi possível criar o jogo?

d) É interessante fazer um jogo como atividade de compreensão do texto?

3º - as equipes que criaram o jogo.

a) O que acharam do jogo criado (tanto o próprio jogo quanto o criado pelas outras equipes)?

b) A leitura do texto literário trouxe alguma contribuição para o aprendizado? Qual?

c) A criação do jogo trouxe alguma contribuição? Qual?

d) Houve empecilhos para a criação do jogo? Se afirmativo, quais?

e) O jogo foi desenvolvido na escola ou em casa? Por quê?

f) Houve o envolvimento de todos os integrantes da equipe na criação do jogo? Em caso negativo, por quê? Todos leram a obra literária completa ou só a parte que correspondia ao jogo? Ler toda a obra era necessário?

g) Quais os pontos negativos e positivos da criação do jogo digital como atividade de compreensão?

h) Que sugestões ou modificações vocês sugerem para melhorar essa atividade?

Para concluir esta seção da dissertação, o que se pretendeu, de fato com esta pesquisa, foi obter evidências a partir desses oito momentos de construção de conhecimento, de que a possibilidade de criação de um jogo em ambiente virtual gerasse nos alunos motivação para a leitura e, por conseguinte, a efetivação da compreensão, construída pelo envolvimento de todos os alunos da equipe a partir da interação com o texto literário, gerando reflexões sobre o seu papel na sociedade em que vive no que tange ao contexto político, econômico e social. Esperava-se, também, através da leitura do livro e da dinâmica oferecida pelo jogo, a conscientização do aluno sobre conceitos de justiça, solidariedade e ética.

4.6 DIÁRIO DE CAMPO

Nesta seção, apresentaremos o registro de todos os dados coletados e considerados relevantes para a construção dos games e que, como tal, representam os procedimentos executados ou não pelos alunos.

Os registros feitos no diário de campo estão, na íntegra, apresentados em anexo no final deste trabalho. Aqui, será feito apenas uma apreciação sucinta do que consta neste documento.

A coleta de informações no que tange à execução da pesquisa se deu no período de 15 de maio de 2017 a 29 de setembro do mesmo ano, sendo dividida em 8 etapas que, por sua vez, produziram 18 registros.

Nestes 18 dias de produção do diário de campo foram levados em consideração o envolvimento ou não dos alunos na construção dos jogos educacionais digitais, desde as entrevistas realizadas com todos os alunos no primeiro grupo focal a fim de sabermos quem, de fato, desejaria participar da pesquisa até a entrega de jogos criados fora do prazo para a socialização e avaliação.

As 8 oito etapas mencionadas acima corresponderam ao passo a passo da pesquisa, como já mencionado na seção 3.5, *Execução da pesquisa*, da metodologia o que, de certa forma, isenta-nos de relatá-las aqui novamente. Por outro lado, vale ressaltar que o prazo de entrega foi estendido por mais de uma vez, ora devido ao envolvimento dos alunos na Feira Cultural da escola ora pelo não cumprimento do prazo de entrega dos jogos criados.

Outro fator que prolongou a pesquisa foi o momento de leitura da obra. Diferentemente do que foi previsto, os alunos tiveram que baixar o livro em PDF em seus smartphones ou computadores pessoais, já que os tablets da escola não estavam disponíveis na etapa de leitura do texto literário e a obra impressa não tinha em quantidade suficiente para todos na biblioteca.

Por fim, quanto aos alunos que escolheram fazer a prova como atividade de compreensão do livro *Os miseráveis*, foi marcado um sábado na escola e os 10 dos 11 alunos que preferiram essa forma de avaliação fizeram um questionário de 20 questões com 2 horas de duração.

4.7 GRUPOS FOCALIS

Como foi dito antes, as expectativas e as impressões dos alunos sobre os jogos criados, bem como suas opiniões sobre a contribuição que esses jogos trouxeram para o aprendizado deles serão apresentadas aqui através de dois grupos focais feitos tanto na primeira etapa da pesquisa quanto na última.

Para uma análise mais detalhada das informações extraídas nessas duas entrevistas, foram transcritos os áudios relacionados às perguntas feitas aos alunos e as suas respectivas respostas, e para tanto, como forma de preservar a identidade dos participantes, omitimos seus nomes e optamos por utilizar os termos Aluno 1, Aluno 2, etc, bem como a designação Professor para o entrevistador dos grupos focais.

Vale salientar que algumas respostas dos alunos foram dadas de forma tímida e bem sucinta, o que nos leva a acreditar ser devido tanto ao fato de eles perceberem que a fala

deles estava sendo gravada quanto à idade dos participantes ainda representar pouca desenvoltura em tais procedimentos de entrevista.

O primeiro grupo focal corresponde ao momento inicial da pesquisa. Nesta fase, procurou-se saber, dentre outras coisas, a opinião do aluno sobre leitura, atividades de compreensão de texto e criação de jogos como atividade escolar.

No segundo grupo focal, parte final da pesquisa, os alunos responderam a perguntas sobre a criação dos jogos criados, os pontos positivos e negativos dos games produzidos, a importância da criação de jogos digitais como atividade de compreensão, dentre outras indagações.

Vale ressaltar ainda que os alunos foram divididos em três grupos para a realização do segundo grupo focal. O primeiro, somente os alunos que preferiram fazer a prova ao jogo como atividade de compreensão do livro *Os miseráveis*. O segundo grupo correspondeu aos alunos que decidiram fazer o jogo digital, mas não o produziram, ficando, portanto, sem fazer a prova e nem o jogo. O terceiro grupo se apresentou como sendo o dos alunos que quiseram criar o jogo digital como atividade de compreensão da obra supracitada e, assim, o fizeram de fato.

Devido à extensão das transcrições feitas, colocamos as entrevistas realizadas nos dois grupos focais em anexo no final deste estudo, deixando para esta seção do trabalho apenas a análise das falas dos alunos.

4.7.1 Grupo focal 1

Nesse primeiro grupo focal, procurou-se fazer perguntas que possibilitassem conhecer a turma de 9^a ano, sujeito dessa pesquisa, através dos seus hábitos de leitura a fim de saber qual a sua preferência a respeito de atividades de compreensão de texto literário, permitindo, assim, saber quem, de fato, participaria da pesquisa desse estudo.

As duas primeiras perguntas - *Vocês gostam de ler?* e *O que vocês gostam de ler?* – pretendiam descobrir qual é o envolvimento que a turma tinha com a leitura de obras literárias, visto que a pesquisa teria como um de seus instrumentos um texto literário.

Através dessas duas perguntas, descobriu-se que a maioria dos alunos gosta de ler e a preferência deles quanto ao gênero literário é bem diversificada, indo de livros de autoajuda a textos sobre mitologia. Além disso, a maioria justifica o seu gosto pela leitura, acreditando que o hábito de ler traz conhecimento. No entanto, a minoria que não gosta de ler

justifica tal posicionamento na falta de livros interessantes e a grande quantidade de páginas que algumas obras têm.

Essas duas justificativas dos alunos que disseram não gostar de ler se apoiam tanto no fato de alguns professores não procurarem saber o que realmente os alunos gostam de ler, impondo a leitura como atividade de compreensão sem uma contextualização da obra que motive o estudante a lê-la quanto a imposição de clássicos da literatura sem a devida adaptação da obra para a idade do leitor.

Acredita-se, pois, que impor a leitura como atividade de compreensão sem uma devida motivação prévia de um livro com incontáveis páginas pode, sim, desmotivar o aluno para tal prática.

Já as perguntas 3 e 4, *Quando o professor sugere a leitura de uma obra literária, o que vocês esperam dessa atividade?* e *O que vocês acham dessa atividade proposta para depois da leitura da obra literária?*, procuraram saber o que os alunos pensam das práticas pedagógicas atuais. Na verdade, o que os alunos responderam tem grande valor para a execução dessa pesquisa, pois a insatisfação atual dos estudantes com as atividades de compreensão do texto literário servem como motivação para o surgimento de outra proposta pedagógica que engaje os leitores para a compreensão de obras literárias.

A partir da pergunta 3, foi possível descobrir que os alunos sabem, mesmo antes da proposta do professor, que atividade será exigida quando se trata de leitura de textos literários, dada a previsibilidade metodológica de algumas práticas pedagógicas, o que reforça mais ainda a ideia de que o ensino atual de literatura é uma abordagem engessada.

A pergunta 4 se torna, em parte, preocupante quando se observa as respostas dadas pelos alunos, “*é chato*” e “*fica com pressão*”, revelando o seu descontentamento com tais práticas previsíveis, mas, por outro lado, eles veem essas atividades como algo positivo quando dizem ser “*interessante*”, “*legal*” e “*que contribui para o aprendizado*”, mostrando que os exercícios de leitura e compreensão podem, sim, ser envolventes e engajar os alunos. Constatou-se, também, que os alunos consideram essas práticas ora interessantes ora chatas, quando dizem “*dependendo da tarefa é chato ou interessante*”, evidenciando que algumas das atividades de leitura e compreensão podem ser ruins ou boas dependendo da abordagem usada pelo professor.

Através das perguntas 3 e 4, percebeu-se que a proposta de criação do jogo educacional digital poderia funcionar como uma atividade de compreensão leitora engajadora e motivadora para os alunos, já que a sua proposta ia de encontro a tudo aquilo que os estudantes já previam sobre as atividades atuais de leitura de obra literária. Isso se constatou

nas perguntas seguintes, como se observou, primeiramente, na resposta da pergunta 5 quando foi perguntado aos alunos o seguinte: *Alguém já pediu algo diferente desse tipo de atividade? Alguém pediu um jogo como atividade de compreensão de uma obra literária?* Para a resposta dessa pergunta, todos os alunos responderam “*não*”, evidenciado, portanto, o aspecto inovador da proposta.

A pergunta 6, complementando o que foi questionado em 5, procurou saber, através das respostas dos alunos, se a turma aceitaria uma nova proposta de compreensão de texto literário por meio da indagação: *Se vocês tivessem que escolher: vocês prefeririam fazer uma prova ou criar um jogo digital como atividade de compreensão de uma obra literária?* Apesar de algumas respostas contrárias à criação do jogo, a grande maioria escolheu criar o jogo educacional digital, justificando sua decisão a partir das seguintes explicações:

“Eu prefiro fazer o jogo porque é diversão e conhecimento”

“É uma nova experiência. É mais divertido. E é um jeito diferente de você expressar o que você aprendeu”

“Porque a prova a gente pode tá num momento difícil e acaba se dando mal, mesmo sabendo do conteúdo”

“É diferente e próximos anos os alunos do nono ano vão ver nosso jogo”

Estas afirmações, na verdade, ratificam o que foi dito nos parágrafos anteriores sobre as práticas engessadas no ensino de literatura atualmente, pois se percebe na resposta dos alunos que a escolha por esta proposta de criação de um jogo digital surge pelo fato de ser algo novo (*nova experiência*), divertido (*diversão*), que gera conhecimento (*jeito diferente de expressar o que você aprendeu*) e tem finalidade (*alunos do nono ano vão ver nosso jogo*), contrariando a visão atual que muitos alunos têm sobre ler e compreender.

Quanto aos poucos alunos que escolheram fazer a prova, prendendo-se a justificativas como:

“A prova é menos trabalho. Eu não tenho interesse por jogo”

“Porque o jogo é muito difícil. Ter que fazer um jogo demora muito tempo. Sei lá”

“Porque a prova testa mais conhecimento do que o jogo”

“Tem a questão de uns colaborarem e outros não”

Observa-se que os alunos, em sua maioria, escolheram fazer a prova levados pela falta de informação ou receio de testar algo novo como forma de aprendizagem. Nas explicações dadas pelos alunos para escolher fazer a prova, vê-se nas afirmações 2 e 3 a falta de conhecimento sobre a nova proposta um fator decisivo para tal escolha, pois são

argumentos vazios já que os alunos, como foi dito na pergunta 5, nunca criaram um jogo digital como atividade de compreensão e, portanto, não poderiam justificar que o jogo é mais difícil e que a prova testa mais conhecimento. Da mesma forma, as explicações 1 e 4 não se sustentam, pois representam muito mais receio de experimentar algo novo, preferindo, assim, fazer o que eles consideram mais fácil quando dizem que a prova é menos trabalho ou quando afirmam que uns colaborarão com a criação do game e outros não, sem terem feito nenhuma atividade semelhante antes. O novo e a opção por fazer o mais fácil podem ter influenciado a escolha de alguns alunos em fazer a prova. Isso ficará evidente na última pergunta deste grupo focal.

As perguntas 7 e 8 foram feitas para se ter a confirmação sobre o que os alunos disseram na pergunta anterior. Quando se indagou aos alunos: *Quais são as suas expectativas em relação à escolha de fazer a prova como atividade de compreensão?* e *Quais são as suas expectativas em relação à escolha de criar um jogo digital como atividade de compreensão?*, quis-se contrastar as respostas e verificar o porquê, de fato, das suas escolhas, pois se pressupõe que a escolha dos alunos é baseada em algo anterior a própria escolha, ou seja, a escolha em fazer a prova ou criar um jogo digital foram feitas com um propósito que pode ser visando à aprendizagem ou não. Por exemplo, comparando as respostas dos dois grupos, pode-se perceber que a escolha por fazer a prova é mais uma forma de se livrar de uma atividade que envolveria tempo, cooperação e resultado enquanto quem escolheu criar o jogo procurou justamente esse processo que representa uma maneira diferente de aprendizagem, como se pode verificar pelas respostas dos alunos:

Quadro 5 – Expectativa dos alunos ao escolherem fazer a prova ou o jogo

Expectativas dos alunos ao escolherem fazer a prova	Expectativas dos alunos ao escolherem criar o jogo
<i>“Só conhecimento”</i>	<i>“Conhecimento”</i>
<i>“O trabalho individual é melhor do que o em grupo”</i>	<i>“O trabalho em grupo”</i>
<i>“Ter conhecido a história do livro”</i>	<i>“Como vai ser uma atividade em grupo, a gente pode ter novas ideias, aprender mais”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

No quadro acima, pode-se perceber, através das respostas dos alunos, que as expectativas para a escolha em fazer a prova se configura como um aprendizado que busca o conhecimento, mas é feito de forma individual e objetiva um resultado imediato e simples. Não se verifica, pois, nas respostas a construção do trabalho em equipe o que demandaria tempo e envolvimento para a obtenção de um resultado, talvez isso represente o porquê da escolha por fazer a prova. Por outro lado, quem escolheu criar o jogo digital também busca o conhecimento, porém admite o trabalho em equipe e busca um resultado mais amplo (*aprender mais*) e por meio de um processo (*como vai ser uma atividade em grupo, a gente pode ter novas ideias*).

Por fim, na tentativa de saber, de fato, por que os alunos escolheram fazer a prova e não criar o jogo, já que demonstraram insatisfação com as práticas atuais de leitura e compreensão, como se viu na pergunta 6, fez-se a última pergunta aos alunos da seguinte forma: *Vocês acham que escolher fazer a prova, em vez de criar um jogo digital, é uma maneira mais fácil de livrar-se da atividade de leitura e compreensão?*

Para esta indagação, quase metade das respostas foi afirmativa. Quanto ao restante, percebeu-se, na verdade, que as respostas serviram muito mais para justificar a escolha por uma ou outra atividade de compreensão, como se percebe nas 4 explicações abaixo:

“Não vai servir de nada pra mim o jogo”

“Acho que (fazer a prova) vai ter mais conhecimento”

“Eu acho que seria interessante fazer o jogo. Só que o grupo que a gente ia criar, a gente, nenhuma das meninas, sabe fazer jogo, sabe como começar. Então, a gente preferiu fazer a prova”

“Vai trazer mais conhecimento pra quem vai fazer o jogo porque... assim... eu acho que nem todo mundo da sala fez algum curso de computação e o jogo é fácil de fazer. Vai ser uma coisa nova pra quem não sabe criar nada, tipo não sabe criar jogo. E a prova a gente faz todo bimestre, quase toda semana. Ele vai ter um jogo próprio, com os detalhes dele, etc”

Vale ressaltar que mesmo alguns alunos escolhendo fazer a prova como atividade de compreensão da obra literária, verificou-se nas suas justificativas o interesse em criar o jogo digital ou a dúvida em fazer a prova, mas por falta de conhecimento da nova proposta optou-se por outra atividade como se percebe nas explicações 2 e 3.

Por fim, a percepção de que alguns alunos escolheram fazer a prova em vez de criar o jogo digital como atividade de compreensão leitora apenas pelo fato de livrar-se mais

rápido dessa intervenção se configurou de forma mais clara e concreta quando se observou as respostas dadas por estes mesmos alunos nas perguntas 6, 7 e 8 do segundo grupo focal, na seção que apresenta as respostas dadas pelos alunos que escolheram fazer a prova, dando a entender que algumas respostas aqui apresentadas por estes alunos, como explicação para sua escolha, não foi, de fato, sincera.

Feita a análise desde primeiro grupo focal, que serviu como indicador dos participantes da pesquisa sobre a criação de um jogo educacional digital como atividade de compreensão do livro *Os miseráveis*, partiremos agora para a apresentação e discussão das informações constantes no segundo grupo focal, realizado no final da pesquisa, que tem como objetivo principal identificar as impressões dos alunos sobre os jogos digitais criados.

Além desse primeiro objetivo, procurou-se também ouvir a opinião dos alunos em relação a sua participação dentro da pesquisa. Estes alunos foram divididos em 3 grupos a fim de direcionar as perguntas que tivessem a ver com as suas escolhas em participar ou não da intervenção. As entrevistas foram divididas da seguinte forma:

- a) Entrevista com os alunos que preferiram fazer a prova ao jogo digital;
- b) Entrevista com os alunos que preferiram produzir o jogo a fazer a prova, porém não criaram o jogo;
- c) Entrevista com os alunos que criaram o jogo.

A seguir seguem as perguntas e as respostas do segundo grupo focal.

3.7.2 Grupo focal 2

Além da divisão das entrevistas ser necessária devido às particularidades de cada grupo de alunos - os que escolheram fazer a prova, os que decidiram criar o jogo educacional digital e os que não fizeram a prova nem o jogo -, viu-se também nessa organização uma maneira de comparar as opiniões deste grupo focal com as do primeiro feito no início da pesquisa na qual muitos alunos, em especial os que escolheram fazer a prova, tinham uma visão diferente da que apresentaram nesta última entrevista.

Como os três grupos entrevistados tinham as 3 primeiras perguntas iguais, começamos, então, a analisar as respostas dos alunos dessas indagações iniciais.

De início, o que se pode perceber é que todos os alunos que criaram o jogo educacional digital deram respostas positivas para a primeira pergunta quando questionados sobre o que acharam dos jogos criados.

No entanto, embora a maioria dos alunos que preferiram fazer a prova e os que não fizeram a prova e nem o jogo acharam os jogos criados pelos colegas interessantes, alguns consideraram a produção dos games não positiva, como se percebe em suas explicações:

“Acho que testou menos o conhecimento deles do que a gente que fez a prova”

(opinião de um aluno que preferiu fazer a prova)

“É legal, mas antes é difícil de fazer” (explicação de um aluno que escolheu fazer o jogo, mas o fez)

Na verdade, o que percebe na primeira resposta dos alunos que decidiram fazer a prova é muito mais uma incerteza e uma tentativa de afirmar que a compreensão de uma obra literária só pode ser feita se for através de uma prova e não por meio de jogo. Já a segunda explicação confirma a decisão do aluno de criar o game como atividade de compreensão, porém se vê frustrado pela não construção do jogo por motivos que podem ser tanto de ordem técnica quanto de trabalho em grupo.

Em relação à pergunta 2, os três grupos de entrevistados, em sua maioria, consideraram o jogo 2, de uma equipe do 9^a ano da tarde do ano letivo de 2016, como sendo o melhor dentre os jogos criados, colocando como segundo melhor o jogo 1, de uma equipe do 9^o ano da manhã do ano de 2017.

Segundo as explicações dos alunos, o jogo 2 foi eleito o mais bem elaborado por ser mais criativo, completo, bem elaborado, ter mais perguntas, possuir fases bem pensadas, apresentar um final para o jogo, além de explorar mais o livro. Quanto ao jogo 1, alguns poucos alunos afirmaram ser este o melhor jogo por ter respostas mais difíceis e o estar inteiramente relacionado com o livro.

Vale salientar aqui que a única equipe que criou o game no 9^o ano da manhã é a responsável pela produção do jogo 1 e, mesmo assim, essa equipe elegeu, como o melhor jogo educacional digital criado, o jogo 2, dos alunos do 9^a ano da tarde.

A pergunta 3 procurou saber quais os acertos e as falhas na criação dos jogos. De modo geral, a maioria dos alunos considerou como ponto positivo no jogo a elaboração das perguntas sobre o livro *Os miseráveis* e a própria mecânica do jogo, como personagem, pontuação e objetivos. Em relação aos pontos negativos, os alunos elencaram situações no jogo como perguntas ora muito difíceis ora fáceis demais, ou possuindo opções que destacavam a resposta certa. Além disso, foi colocado como negativo a jogabilidade do sistema que, em alguns jogos, era interrompida devido ao “bug” do jogo, ou seja, jogo sem final ou travamento do game. Foi colocado também como falha na construção do game a

repetição de cenários em jogos diferentes e o mesmo processo em todos os jogos: responder perguntas para acumular moedas a fim de concluir o objetivo principal do jogo.

Um ponto considerado negativo por um aluno que fez a prova em vez do jogo merece destaque tanto pela observação pertinente quanto pela falta de informação desse aluno, quando ele diz:

“A gente que fez a prova teve que ler o livro todinho e eles cada um ficou com uma parte, cada um ficou com capítulo pra fazer o jogo, né?”

A observação do aluno é relevante e deve ser considerada pelo fato de cada equipe realmente ter ficado responsável por uma das cinco partes da obra literária, *Os miseráveis*, que serviria, portanto, como narrativa para a construção do game. Isso, no entanto, não excluiu, como foi dito antes da produção do jogo digital, a obrigatoriedade de ler todo o livro, já que as cinco partes do texto tinham relação e dependência interpretativa com os demais capítulos da obra.

Por outro lado, não se podem negar as várias possibilidades de falsificação que uma atividade de leitura atualmente apresenta. Sabe-se que a internet possui vários meios de se conhecer uma obra literária, seja através de audiotexto, resumo ou análise do livro.

Por isso, o que se pretende, na verdade, com essa atividade não é só o trabalho de compreensão de uma obra literária materializada na criação de um jogo digital, mas também o trabalho cooperativo entre os envolvidos, construindo sentidos através da interação entre o texto literário e os seus leitores que somente se efetuará caso haja o diálogo com o texto como um todo.

Voltando à análise das perguntas e de suas respectivas respostas, observa-se que os dois primeiros grupos de entrevistados - os que escolheram fazer a prova e os que não criaram o jogo - têm a quarta e a quinta perguntas em comum. Pode-se notar que os dois grupos convergem para a mesma opinião quando perguntados se existe relação do jogo criado com o livro *Os miseráveis* no qual todos respondem positivamente. Outro ponto de convergência de respostas é quando se indaga na pergunta 5 se seria interessante fazer um jogo digital como atividade de compreensão de um texto literário.

A única divergência das demais respostas da pergunta 5 se revelou por parte de um único aluno que discordava da criação de um jogo como atividade de compreensão quando disse achava que a produção de game era muito trabalhosa.

A partir de agora, dado o direcionamento diferente das perguntas para cada grupo de entrevistados, analisaremos as três partes de grupo focal separadamente.

A primeira parte, que corresponde aos alunos que decidiram fazer a prova, apresenta três perguntas que, na verdade, vêm revelar aquilo que desconfiávamos no início da pesquisa, no primeiro grupo focal, quando os alunos escolheram fazer a prova. Para provarmos o que já suspeitávamos, analisemos as perguntas 6, 7 e 8 e as suas respectivas respostas. Vejamos como elas se apresentam:

6. *Se fosse dada uma nova chance de fazer uma prova ou criar um jogo educacional digital como atividade de compreensão de texto, o que vocês escolheriam?*

“Prova” (Todos os alunos)

Nesta pergunta, os alunos sustentam a escolha feita no primeiro grupo focal. Todos revelam a preferência pela atividade de compreensão de texto literário por meio de prova, embora a maioria afirme que a criação de um jogo como atividade de compreensão seja interessante, como se percebe em uma de suas respostas na pergunta 5: *“Às vezes, um modo de se entreter gera mais um conhecimento do que fazer uma prova”*.

Já a pergunta 6.1 deixa claro que alguns alunos escolheram fazer a prova não porque ela contribuísse para o conhecimento, como se verificou no primeiro grupo focal, na pergunta 7, quando um dos alunos diz *“A prova aprende mais do livro. O jogo é só uma parte do livro”*, mas, como se pode observar abaixo, pelo fato de dá menos trabalho ou por mais simples, configurando uma maneira de livrar-se da atividade mais rápido.

6.1. *Por que vocês escolheriam a prova?*

“Porque dá menos trabalho”

“É mais simples”

“É difícil conviver em grupo”

Agora, lendo a pergunta 7, do segundo grupo focal, e observando a sua resposta é que nos convencemos que a escolha feita pelos alunos de fazer a prova foi motivada pelo simples fato dessa opção exigir menos envolvimento deles na atividade de leitura e compreensão.

7. *Escolher a prova é uma maneira de se livrar mais rápido da atividade de leitura e compreensão proposta por esta pesquisa?*

“Sim” (Todos os alunos)

Observe, na resposta, que todos os alunos, sem exceção, confessam ter escolhido fazer a prova para se livrar da criação do jogo educacional digital que, segundo as etapas da pesquisa, necessitaria de tempo, leituras, delegação de tarefas e cooperação entre os envolvidos.

Vale salientar ainda que esta pergunta foi feita exclusivamente para os alunos que, no primeiro grupo focal, escolheram fazer a prova, ou seja, todos revelaram a sua real intenção ao escolher fazer a prova.

A pergunta seguinte procurou saber dos alunos se o jogo foi evitado pelo fato de ser difícil ou trabalhoso, como foi dito por alguns deles na pergunta 6.1 do primeiro grupo focal: *“Porque o jogo é muito difícil. Ter que fazer um jogo demora muito tempo. Sei lá”* e *“Criar o jogo é difícil”*, ou se era, de fato, a vontade de não participar de uma atividade que fosse exigir mais envolvimento da parte deles. A dúvida é afastada quando se percebe a explicação dada pelos alunos, como se pode ver abaixo:

8. *Na opinião de vocês, a criação do jogo educacional digital é uma atividade trabalhosa (apesar de não terem criado o jogo) e, por isso, vocês não querem fazê-la ou vocês querem, apenas, livrar-se da atividade de leitura e compreensão de texto proposta?*

“A prova é uma maneira de se livrar mais rápido”

“Porque a gente estava na época da feira cultura e tinha muita coisa pra fazer”

Além da constatação da não vontade dos alunos em participar da criação do jogo educacional digital por exigir mais envolvimento deles na atividade, deve-se também considerar como fator da escolha em fazer a prova ou do não interesse em criar um game como exercício de compreensão leitora os preparativos para a Feira Cultural da escola, como se pode verificar em uma das respostas da pergunta 8.

Finalizada as discussões sobre a pergunta 8 e suas respostas, encerramos a análise das entrevistas com alunos que escolheram fazer a prova e daremos início, a partir de agora, àquilo que foi exposto pelo grupo de alunos que escolheu criar o jogo educacional digital como compreensão do livro *Os miseráveis*, porém não concretizou a construção do game.

Das seis equipes do 9º ano do turno da manhã que escolheram produzir o jogo educacional digital, cinco não conseguiram finalizar a construção dos games. A pergunta seis da entrevista do grupo focal procurou saber dessas equipes o porquê de não terem conseguido criar o jogo digital.

De forma resumida, as explicações foram as que se seguem:

A primeira equipe justificou a não criação do jogo dizendo que os problemas com o computador pessoal e os computadores da escola, que utilizavam o sistema operacional Linux e por isso não executavam o programa RPG MAKER MV, como sendo a causa principal da não conclusão do trabalho.

A segunda e a quarta equipes, que disseram estar produzindo um novo jogo, informaram que o problema no atraso da entrega dos games se deu devido aos seus pen

drives, que continham os jogos criados, estarem infectados com vírus e, por isso, tiveram que recriar novos jogos.

Vale salientar que a segunda equipe entregou o jogo digital concluído em data posterior.

A terceira equipe, por sua vez, apresentou uma situação diferente das apresentadas pelos outros grupos. O problema que resultou na não entrega do jogo, segundo os alunos, foi a transferência para o turno da tarde do aluno responsável pela construção do jogo. Segundo os participantes dessa equipe, o aluno responsável pela criação do jogo disse ter criado o game, porém depois de muitas cobranças e idas à casa do referido aluno, este confessou não ter produzido o jogo.

A última equipe explicou que o problema de não ter concluído ainda o game é que o jogo, depois de quase pronto, travava, o que os levava a recriar um novo game. Esta equipe, assim como a segunda, entregou o jogo produzido em momento posterior.

Em relação à última pergunta da entrevista com estes alunos, que questionava a interferência dos preparativos da Feira Cultural da escola na construção do jogo, pode-se verificar que todas as respostas convergiram para um mesmo ponto: os preparativos da Feira Cultural da escola atrapalharam, sobremaneira, a criação do game educacional, como se percebe nas justificativas dos alunos:

“Atrapalhou porque a gente ficou meio assim ocupada com os banners porque a gente nunca... eu particularmente nunca tive a experiência com banners, foi a primeira vez que eu fiz banner. Então eu acho que atrapalhou assim um pouco porque a gente ficava: eu vou fazer o jogo ou vou fazer a Feira?” (equipe 1)

“Por causa da Feira também que a gente ficava em dúvida se fazia a Feira ou o jogo” (equipe 2)

“Ou você estudava pra Feira ou tirava tempo pra fazer o jogo” (equipe 3)

“Atrapalho porque é o mesmo grupo (tanto da criação do jogo quanto da Feira). Ou a gente fazia o jogo ou ia pra Feira” (equipe 4)

“A feira também atrapalhou porque ninguém tinha experiência com banner” (equipe 5)

Pelas falas dos alunos, vê-se claramente que as criações dos jogos foram diretamente comprometidas pela produção de trabalhos para a Feira Cultural da escola que aconteciam concomitantemente com esta pesquisa.

Sabendo-se, portanto, do excesso de atribuições dos alunos, foi combinada uma nova data para a entrega dos jogos das cinco equipes e, como já foi dito, apenas dois games

foram concluídos e entregues no final do mês de setembro, já fora do prazo estabelecido para a entrega dos jogos, como consta no diário de campo.

Por fim, analisaremos agora a entrevista feita com a única equipe do 9º ano da manhã que criou o jogo educacional digital dentro do prazo estabelecido, embora a data de entrega dos games tenha sido remarcada três vezes.

A análise das respostas dos alunos começará pela quarta pergunta desse grupo focal, já que as três primeiras perguntas já foram discutidas anteriormente juntamente com os outros alunos entrevistados.

Observando a pergunta 4, *A criação do jogo educacional digital trouxe alguma contribuição para o aprendizado?*, e verificando suas respostas, percebe-se que os envolvidos com a criação do game acreditam que o jogo trouxe alguma contribuição para o aprendizado deles, seja sabendo mexer em uma nova tecnologia, aprendendo, por exemplo, “*como criar o jogo*”, como explica um dos alunos ou vendo a leitura de outra forma, como se verifica nas falas de alguns participantes, dizendo que aprendeu a “*Ler um texto e colocá-lo em prática*” ou revelando o seguinte: “*Eu sinto mais interesse em ler o livro todo porque eu nunca leio o livro todo*”.

A pergunta 5 procurou saber a opinião dos alunos sobre a leitura que eles fizeram da obra literária que serviu de instrumento de inspiração para os jogos digitais. Um dos alunos disse achar o texto literário lido “*superinteressante*” o que, de certa forma, muito nos alegrou, pois esta resposta nos revela, não só que eles leram o livro, mas também se envolveram com a narrativa.

A sexta pergunta da entrevista, *A leitura do livro Os miseráveis trouxe alguma contribuição para vocês?* não só confirma o que foi dito no parágrafo anterior sobre o envolvimento dos alunos com a obra literária, quando se observa a resposta de um dos alunos que diz “*Que ler não é tão ruim*”, mas nos permite também saber que os alunos internalizaram valores implícitos no texto. Isso, de fato, revela-nos que a compreensão não se caracterizou apenas como a identificação de fatos e ações concretas, mas ela foi além disso, e trouxe ensinamentos, como se verifica nas falas dos alunos:

“*Que não se deve julgar uma pessoa pelo passado dela*”

“*Tem uma parte da história que a vida dele é muito difícil, muito pressionada, muito ruim a vida dele e a nossa vida nem é tão ruim e a gente reclama e a vida dele é muito pior e ele conseguiu passar por tudo e ainda fazia o bem*”

“*Honestidade. Na parte que o cara ia ser preso aí ele se entregou*”

A pergunta seguinte, *Entregar-se à polícia para outra pessoa não ser presa injustamente é algo comum hoje em dia?* tem relação com a última fala de um aluno, na pergunta anterior, sobre a honestidade do protagonista do livro *Os miseráveis* e fez os alunos levantarem temáticas implícitas no texto, como justiça, preconceito e desigualdade social, provando mais uma vez que a compreensão não se caracterizou apenas como reconhecimento daquilo que é explícito, como se pode perceber nas falas dos alunos:

“E também tem preconceito, tipo se o cara vivesse bem (fosse rico), ele não ia ficar 19 anos na cadeia, né?”

“Hoje em dia é mais fácil você ser preso pobre do que rico é mais difícil do que pobre. E não é por que uma pessoa cometeu um erro no passado que, e não é nem um erro porque roubar pra comer não é pecado, ela vai continuar a cometer o erro”

A pergunta 7, por sua vez, procurou saber que tipo de problemas os alunos tiveram no período de criação do jogo. As respostas de todos os envolvidos convergiram tanto para as dificuldades de reunir todos os componentes do grupo para a criação do game quanto para as tentativas de recriar o jogo depois que ele era acusava erro (bug).

Já as respostas da pergunta 8 se assemelham às explicações dadas por outras equipes quando perguntadas sobre a interferência da produção dos trabalhos da Feira Cultural da escola. Todos os alunos que conseguiram criar o jogo digital disseram que os preparativos para a Feira Cultural da escola prejudicaram o andamento da construção do game.

As próximas perguntas, 9 e 10, do grupo focal têm a ver com o apoio da escola na execução da pesquisa no que tange à utilização de computadores para a criação do jogo digital. Embora todos os alunos envolvidos com a criação do jogo tenham reclamado da interferência da Feira Cultural na criação de seus games, os alunos desta parte do grupo focal, que criaram o jogo, disseram que a escola deu o apoio nhoque se refere ao uso de computadores para a construção do jogo. No entanto, argumentando uma maior comodidade, preferiram produzir o jogo em casa, utilizando o próprio computador pessoal.

Para a pergunta: *Se fosse dada uma nova chance de fazer uma prova ou criar um jogo educacional digital como atividade de compreensão de texto, o que vocês escolheriam?* todos os alunos disseram escolher novamente a criação de um jogo digital como atividade de compreensão, colocando como argumentos as seguinte falas:

“Por que prova todo bimestre tem”

“Prova a gente já tá acostumado, fazer uma coisa diferente é mais massa”

“Fugir do cotidiano”

“Todo semestre tem (a prova)”

Estas falas comprovam a necessidade de mudança de velhas práticas de leitura e compreensão que pairam no ensino de literatura atualmente e justificam, por outro lado, que a inserção de novas ideias motivadoras e engajadoras nas práticas educativas podem contribuir para um aprendizado mais envolvente.

Por fim, as duas últimas perguntas do grupo focal indagaram, respectivamente, sobre o grau de complexidade que a criação do jogo poderia ter sobre os alunos e sobre algo que poderia ser mudado nessa atividade de compreensão do texto literário envolvendo a criação de jogos digitais. Na primeira pergunta, os alunos afirmaram que a prática e os erros ajudaram a familiarizar-se com o programa de criação de jogos. Quanto à última, os alunos disseram que não mudariam nenhuma etapa do processo de criação do jogo educacional digital, deixando-o como está.

Esta última constatação, na verdade, demonstra que as etapas de construção do jogo e a própria atividade em si de compreensão agradaram os que produziram o game, pois caso fosse diferente, não teria por que o aluno omitir qualquer fala, dada a liberdade de opinião que os alunos tiveram durante todo o momento que se realizou os grupos focais.

4.8 CONFECÇÃO DO JOGO

Nesta seção da metodologia, voltar-nos-emos para a confecção do jogo educacional digital, expondo as etapas de sua criação e os recursos disponibilizados pelo programa que foi utilizado pelos alunos para a construção do jogo digital.

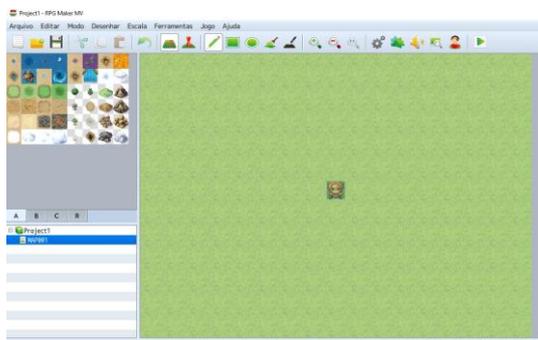
4.9 PROGRAMA DE CRIAÇÃO DOS JOGOS DA PESQUISA

O programa de criação de jogos utilizado nesta pesquisa foi o RPG MAKER MV lançado em 2015 com o objetivo de possibilitar a criação de games sem o conhecimento de programação, permitindo aos seus usuários produzirem os seus próprios jogos de RPG, além de outros tipos de jogos a partir de algumas mudanças no sistema.

Para a construção dos jogos, os alunos deverão utilizar comandos específicos no programa supracitado que possibilitarão o desenvolvimento dos games.

A imagem abaixo representa o momento inicial no qual os alunos começam a construir seus games:

Figura 1 – Tela inicial para criação



Fonte: RPG MAKER MV, 2015

Figura 2 – Comandos para criação



Fonte: RPG MAKER MV, 2015

A figura 1 representa a tela inicial do programa na qual o aluno deve, primeiramente, criar mapas e cidades para o seu jogo a fim de fazer surgir o seu mundo imaginário ou virtual. Já a figura 2 se configura como sendo os comandos que permitirão ao aluno desenvolver, além de mapas e cidades, o interior das casas e outros ambientes, à sua maneira, por onde circulará o personagem do jogador do game, escolhendo características específicas para o lugar que pretende construir.

Depois de criados os cenários do jogo digital, o aluno deverá criar os personagens que circularão e interagirão no game.

Figura 3 – Tela para criação de personagem



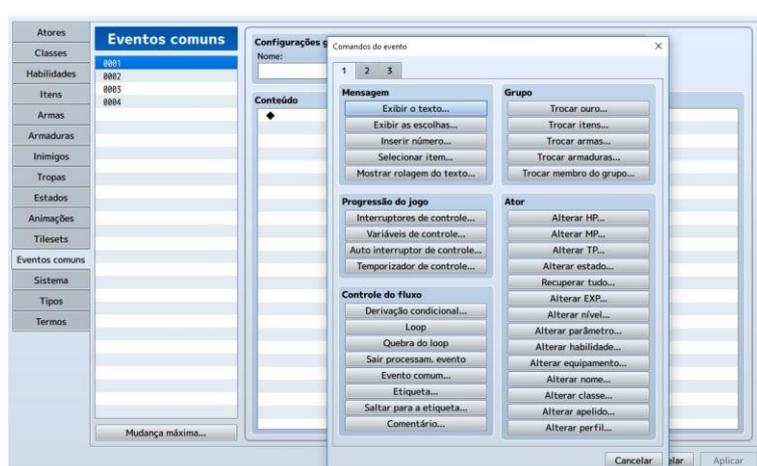
Fonte: RPG MAKER MV, 2015

A imagem acima representa comandos que proporcionam a criação de um personagem, desde a cor dos olhos até o tipo de roupa que será usada. É neste tipo de comando, assim como nos comandos que possibilitam a construção de cenários, que os alunos

podem criar ambientes e personagens relacionados com a narrativa da obra literária escolhida para a produção dos games.

Enfim, para finalizarmos a descrição do programa RPG MAKER MV, apresentamos abaixo os comandos que permitem a execução de qualquer evento dentro do jogo educacional, desde um simples diálogo entre personagens à mudança do tempo meteorológico em um dado momento na tela do game.

Figura 4 – Tela para execução de eventos no jogo



Fonte: RPG MAKER MV, 2015

Para a utilização destes comandos, foram apresentados e entregues aos alunos vídeos tutoriais, retirados do *Youtube*, que permitiram a construção de eventos variados nos jogos produzidos.

Antes de começarmos a apresentação dos procedimentos para a confecção dos games, vale salientar que, para a criação dos jogos educacionais pelos alunos, esses comandos, tanto para criação de cenários e personagens quanto para produção de eventos, foram os mais utilizados, entendo que as possibilidades de construção que o programa supracitado permite não foram exploradas em sua totalidade.

A partir de agora, iniciaremos o passo a passo dos procedimentos que levaram à criação dos jogos educacionais digitais, como se pode verificar a seguir.

4.10 CRIAÇÃO DOS JOGOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Para a confecção do jogo educacional digital pelos alunos, foram, brevemente, estabelecidas 5 etapas para a conclusão do game.

Outro ponto que merece destaque é que seis equipes com 4 a 5 alunos foram formadas para a produção do jogo educacional digital e que cada grupo de alunos ficou responsável por uma parte do livro na qual corresponderia à compreensão materializada no jogo educacional.

Vale salientar que, como a versão traduzida e adaptada do livro *Os miseráveis* por Walcyr Carrasco é composta por cinco partes e havia seis equipes distribuídas, duas equipes ficaram responsáveis pela mesma parte do livro, no caso a quinta da obra referida.

Dito isso, vejamos as etapas que levaram à criação do jogo pelos alunos.

A primeira etapa do processo de confecção do jogo se apresentou como sendo a apresentação do programa RPG MAKER MV aos alunos participantes da pesquisa. Com o auxílio de um notebook conectado a uma televisão na sala de vídeo da escola, o professor mostrou o programa aos estudantes, executando alguns comandos do software para exemplificar a criação de personagens, ambientes e diálogos. O objetivo dessa etapa era mostrar aos alunos que havia disponível para eles um programa que possibilitava a criação de games sem o conhecimento técnico de programação.

A segunda etapa correspondeu novamente ao momento de visualização do programa RPG MAKER MV. No entanto, a apresentação do software desta vez se fez por meio de cinco tutoriais do *youtube* extraídos da página da internet: <http://www.youtube.com/thedrakgamer> que explicavam como criar jogos a partir dos comandos do programa. As dicas eram voltadas basicamente para a execução de comandos que permitiam as criações de mapas, cidades, cômodos e objetos no interior das casas, personagens, diálogos, tele transporte de personagem de um ambiente para outro, conquista de moedas ou valores, além dos ensinamentos sobre efeitos de som e imagem dentro do jogo.

Ao final das apresentações dos tutoriais na sala de vídeo da escola e discussões sobre o programa escolhido para a criação do game educacional, os vídeos foram disponibilizados aos alunos para que eles pudessem visualizá-los em casa, caso, assim, achassem necessário. Além dos vídeos tutoriais, foram também cedidos aos alunos os conteúdos dos tutoriais transcritos e digitalizados, bem como a explicação dos principais comandos do programa RPG MAKER MV.

Na terceira etapa da construção do jogo digital, depois de familiarizados com os comandos do programa através dos tutoriais, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer quatro jogos educacionais digitais pilotos, criados pelos alunos do 9º ano da tarde, do ano letivo de 2016.

Essa experiência que os participantes da pesquisa tiveram em ver e utilizar os jogos criados por outros colegas serviu para mostrar que o programa RPG MAKER MV, no que tange a sua utilização, é algo possível e exequível por todos os envolvidos.

A quarta etapa do processo de criação do game se configurou como sendo o momento no qual os alunos tiveram que criar um *storyboard* com o objetivo de descrever o passo a passo da construção do jogo e, assim, servir também como pré-visualização do game. Com a elaboração do esboço sequencial do jogo, procurou-se definir os personagens, as metas, o objetivo principal, as fases, os meios de conquista de pontuação, além de elementos da narrativa relacionados à parte do livro na qual cada equipe ficou responsável, como espaço, tempo e conflito.

Na última etapa, o quinto momento, depois de conhecido o programa para a criação dos jogos digitais e distribuídas as equipes, deu-se início a construção do game educacional pelos alunos. Para esta fase de construção do jogo, foram dados 17 dias para a conclusão do game.

De início, foi informado às equipes que eles poderiam utilizar os computadores da sala de informática da escola, no contra turno do horário de aula deles, sob a supervisão do professor responsável pelo laboratório de informática. No entanto, devido à comodidade do trabalho ser realizado em casa e aos preparativos dos trabalhos para a Feira Cultural da escola exigirem a constante utilização dos computadores da escola, os alunos preferiram produzir o game em casa, utilizando o computador pessoal.

Como os alunos preferiram criar o jogo em casa, foi pedido a cada equipe que eles trouxessem pen drives para que o programa RPG MAKER MV fosse disponibilizado, o que, de fato, aconteceu.

Durante todo o processo de construção dos jogos, foram feitos acompanhamentos diários com os envolvidos na construção dos jogos, além de questionamentos sobre alguma dificuldade do andamento do projeto e suas devidas intervenções, evitando a interferência na produção dos jogos no que tange tanto à compreensão extraída do livro quanto à criatividade na construção do game.

Uma das intervenções feitas nesse período, visando o direcionamento da confecção dos jogos, foi o aviso de que eles deveriam se ater à parte do livro por qual cada

equipe ficou responsável, a fim de que cada jogo criado estivesse voltado para uma seção do livro e, assim, a soma de todos os jogos criados resultasse na história do livro como um todo.

Por fim, vale ressaltar que todas as equipes se demonstraram muito à vontade com a utilização do programa RPG MAKER MV, revelando desenvoltura no manuseio dos comandos do programa. Por várias vezes, foi mostrado o interesse por parte do professor em ver a construção dos games no intuito de direcioná-los, caso fosse necessário, porém todas as equipes se demonstravam satisfeitas com o andamento de suas atividades e justificavam que não era necessária tal intervenção.

Estas intervenções se prolongaram por todo o período de construção dos jogos educacionais digitais. No entanto, devido a imprevistos relacionados a atividades da escola e a problemas técnicos e de organização de algumas equipes, o período inicial teve que ser estendido do dia 22 de junho de 2017, data inicial para entrega dos jogos digitais, para o dia 15 de setembro do mesmo ano.

Por fim, das seis equipes que escolheram criar um jogo educacional digital como atividade de compreensão do livro *Os miseráveis*, três equipes concluíram e entregaram o game. As demais equipes, devido aos imprevistos citados no parágrafo anterior, não conseguiram finalizar a construção do jogo.

Finalizadas as apresentações dos procedimentos metodológicos desta etapa da dissertação, iniciaremos, no capítulo seguinte, a análise dos dados observados nos sete jogos educacionais criados pelos alunos, bem como mostraremos também a conclusão desta apreciação feita na intervenção pedagógica desenvolvida para este estudo.

5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Apresentaremos, agora, na última parte dessa dissertação, depois de discutidos fundamentos sobre gamificação e leitura do texto literário, nos dois primeiros capítulos, e apresentados também, já na seção anterior desse estudo, os procedimentos metodológicos da pesquisa, a análise dos dados observados nos jogos educacionais desenvolvidos pelos alunos, assim como a conclusão a que chegamos sobre a intervenção pedagógica proposta.

De início, mostramos a apreciação das informações coletadas nos games criados em três momentos distintos.

No primeiro momento, analisamos a construção da gamificação voltada para a compreensão do livro *Os miseráveis*, levando em consideração para essa apreciação dos dados a mecânica de jogo utilizada na sua produção dos jogos, além de alguns erros que interferiram na execução plena dos certos jogos.

Em uma segunda etapa da análise, voltamos nossas atenções para a compreensão em leitura, do livro supracitado, materializada nos jogos educacionais. Neste instante da apreciação dos dados, observamos a compreensão dos alunos tanto no aspecto textual, por meio das perguntas e respostas elaboradas para a interação entre os personagens, quanto no aspecto visual, através de cenários e personagens criados para o game.

O último momento da apreciação das informações coletadas, por sua vez, configurou-se como o exame da compreensão feita pelos alunos, da obra literária referida, a partir das suas falas na entrevista realizada no segundo grupo focal.

Por fim, finalizamos este último capítulo apresentando a conclusão a que esta pesquisa chegou, mostrando se os objetivos apresentados no início desse estudo foram, de fato, alcançados.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Antes de começarmos a análise dos sete jogos educacionais digitais criados pelos alunos e, conseqüentemente, a apresentação de seus resultados, destacamos que o estudo se prendeu a dois aspectos: a gamificação da atividade de compreensão do livro *Os miseráveis* e a compreensão em leitura materializada no jogo educacional digital.

Primeiramente, no que tange à gamificação, verificamos a mecânica de jogo presente nos games criados, analisando a sua funcionalidade a partir dos estudos apresentados tanto por Zichermann e Cunningham (2011), sobre as ferramentas que compõem o jogo, como

pontuação, nível, placar, distintivos, integração, desafios e missões, loop de engajamento, personificação e feedback, quanto os fundamentos de Vianna et al (2013) sobre os elementos, que também são relevantes para a produção de games, mais precisamente de gamificação, tais como *meta e regras*.

Já no que se refere à compreensão da obra literária que serviu como texto para a construção dos games, os trabalhos de Marcuschi (2008) sobre o diagrama do *horizonte de compreensão textual* que expõe cinco maneiras de leitura e compreensão que se pode fazer de um texto, juntamente com as explicações de Menegassi (1995) sobre as etapas do processo de leitura, mais precisamente *decodificação, compreensão, interpretação e retenção* serviram como base teórica para a análise da compreensão da leitura feita pelos alunos e materializada no jogo digital criado, como se verá a seguir.

A fim de tornar mais fácil a identificação dos sete jogos criados na análise desta pesquisa, referimo-nos aos games, levando em consideração a ordem de sua apresentação à turma do 9º ano da manhã, como se pode verificar a seguir:

Jogos Educacionais Digitais criados em 2016 (projeto piloto)

Paris – jogo 2

A liberdade – jogo 3

O prefeito – jogo 5

A perseguição – jogo 6

Jogos Educacionais Digitais criados em 2017

Paris – jogo 1

A perseguição – jogo 4

Paris – jogo 7

Como foi dito anteriormente, cada jogo criado tinha que ser a materialização da compreensão que cada equipe teve de uma parte do livro *Os miseráveis*, no total de cinco partes; daí, portanto, os nomes dados aos jogos produzidos: A liberdade (parte 1), O prefeito (parte 2), A perseguição (parte 3) e Paris (parte 5). Das cinco partes que compunham a obra literária, apenas a quarta parte, *A vida com Cosette*, não foi contemplada como atividade de compreensão do livro através de um game.

A partir de agora, daremos início à análise dos dados obtidos com a criação dos jogos educacionais digitais, primeiramente, no que tange à gamificação da compreensão das partes da obra supracitada para, em seguida, discutirmos a compreensão em leitura materializada no game.

5.2 GAMIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO DO LIVRO OS MISERÁVEIS

O quadro que se apresenta abaixo foi construído a partir da análise dos sete jogos criados pelos alunos, observando em cada game produzido as mecânicas de jogo estudadas tanto por Zichermann e Cunningham (2011) quanto por Vianna et al (2013).

A partir dos estudos desses autores sobre mecânica de jogo e levando em consideração que todos os jogos educacionais digitais aqui analisados tinham como meta de jogo responder corretamente a perguntas sobre o livro Os miseráveis a fim de se obter pontuação para a conclusão do objetivo principal do jogo, procurou-se evidenciar particularidades de cada jogo criado dentro de uma mecânica específica, como se pode verificar nas mecânicas pontuação, nível, ambientação, desafios e missões, ciclo de engajamento, feedback, metas e regras.

O quadro abaixo serve como referência para a análise da mecânica de jogo presente nos games criados pelos alunos.

Quadro 6 – Mecânica utilizada nos jogos criados

(Continua)

. MECÂNICAS	JOGO 1	JOGO 2	JOGO 3	JOGO 4	JOGO 5	JOGO 6	JOGO 7
1. PONTUAÇÃO							
a) condicionada a responder à pergunta	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
b) pontuação única para cada pergunta	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
2. NÍVEL							
Quantidade de níveis	2	6	1	2	1	1	2
3. PLACAR	NÃO						
4. DISTINTIVOS	NÃO						
5. AMBIENTAÇÃO							
a) complexidade baixa	SIM						
b) textos explicativos longos	NÃO						
c) ambiente de fácil compreensão	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
d) conhecimento do jogador	NÃO						
6. DESAFIOS E MISSÕES							
MISSÕES							
Direciona sobre o que deve ser feito (início do jogo)	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Especifica o objetivo principal (início	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

(Conclusão)

do jogo)							
DESAFIOS							
Há novos desafios em cada novo ambiente	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
7. CICLO DE ENGAJAMENTO							
a) emoção motivadora	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
b) reengajamento no game	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
c) chamada para a ação	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
d) recompensa/progresso visível	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
8. PERSONIFICAÇÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
9. FEEDBACK							
a) através de pontuação	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
b) através de níveis	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
c) através de localização	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
d) através da resposta	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO
10. META							
a) quantidade	10	7	4	9	4	6	4
b) oferece dica para conclusão da próxima meta	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
c) oferece premiação pela conclusão da meta	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
d) é condição para concluir o objetivo principal	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
e) o objetivo principal é alcançável sem as metas	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
f) o objetivo principal é alcançado / o jogo tem um final	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
11. REGRAS							
a) são apresentadas e claras	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
b) não são apresentadas, mas percebíveis	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
c) não são apresentadas e não são percebíveis	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
ERRO NA CRIAÇÃO DO JOGO (JOGO BUGADO)	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Especificação		O personag em fica preso na porta de uma das casas	O personag em não consegue concluir o objetivo do jogo		Quando o personag em entra em uma das casas e quando entra em uma cidade, o jogo apresenta erro		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

Em primeira análise, podemos afirmar, segundo o que se apresenta na tabela acima, que nenhum dos sete jogos contemplou em suas interfaces as ferramentas *placar*, *distintivos* e *personificação*.

Como explicação para a ausência de *placar* nos jogos criados, pode-se apontar o fato de o game ser desenvolvido para apenas um jogador, contrariando assim a existência de *placar*, já que esse recurso é utilizado para games com dois ou mais jogadores a fim de se comparar o desempenho dos participantes.

Quanto à ferramenta *personificação*, não se apresentou no game devido esse recurso ser apenas disponível no momento de criação do game, e não durante a execução do jogo, ou seja, era possível somente personalizar tanto o ambiente do jogo quanto os avatares apenas durante a fase de sua construção.

Por fim, o recurso *distintivo*, característico por ser uma ferramenta de reconhecimento por parte do sistema de conclusão de fase ou de meta pelo jogador, também não se configurou como uma ferramenta no game devido à indisponibilidade desse recurso no programa RPG MAKER MV.

Depois de vistas essas três ferramentas que não foram usadas por nenhum dos jogos criados, analisamos a seguir os games, destacando quais mecânicas de jogo são mais presentes, sempre tomando como base para a análise uma ferramenta específica, a fim de sabermos qual jogo contemplou de forma efetiva um dado recurso.

5.2.1 Pontuação

Este primeiro recurso, de modo geral, possibilitava ao usuário dos jogos criados saber o seu desempenho no game, além de servir como estímulo para o jogador.

A conclusão do objetivo principal que seria, na verdade, a finalização do jogo dependia do acúmulo de uma pontuação específica por este jogador. Esta pontuação era adquirida pela resposta certa dada a uma pergunta feita sobre o livro Os miseráveis.

No entanto, percebeu-se que em alguns jogos a pontuação *não era condicionada a responder à pergunta*, ou seja, o jogador podia ganhar a pontuação sem responder à pergunta sobre o livro supracitado, indo apenas diretamente no local onde se encontrava a premiação.

Em outros casos, entretanto, a pontuação *era condicionada a responder à pergunta*, porém *não era única para cada pergunta*. Nestes casos, o jogador podia acumular pontuação, quantas vezes ele achasse necessário, caso apenas respondesse corretamente à

pergunta, bastando, para isso, apenas interagir novamente com o mesmo personagem e responder a sua pergunta de forma correta.

Já em alguns games, a pontuação era tanto *condicionada a responder à pergunta* quanto era *única para cada pergunta*, isto é, o participante era premiado com a pontuação caso respondesse à pergunta corretamente e era recompensado apenas uma vez por cada pergunta respondida corretamente.

Como exemplos de games que não tinham a pontuação condicionada a responder a perguntas, mas apresentavam uma pontuação única para cada pergunta, observaram-se os jogos 5, 6 e 7.

Quanto aos jogos que tinham a pontuação condicionada a responder a perguntas, porém apresentavam o acúmulo infinito de pontuação para uma única pergunta, constataram-se apenas jogos 1 e 4.

Os únicos games que tinham tanto a pontuação condicionada a responder a perguntas quanto pontuação única para cada pergunta, foram os jogos 2 e 3.

5.2.2 Nível

Segundo Zichermann e Cunningham (2011), o nível pode ser usado como forma de conhecer o grau de habilidade do jogador, como também o conhecimento adquirido pelo participante.

Nos sete jogos criados, tanto a habilidade do jogador quanto o conhecimento adquirido por ele foram mais explorados no jogo 2, que apresentou seis fases ou níveis diferentes. Dos seis jogos restantes, metade criou 2 fases e a outra 1 nível apenas.

Vale salientar que o que se configurou como nível nos games criados foi a mudança de um ambiente para outro no jogo no qual a obtenção de pontos e a interação com outros personagens eram requisitos necessários para essa passagem

5.2.3 Ambientação

A ambientação de um jogo gamificado, para Zichermann e Cunningham (2011), deve permitir que um jogador, sem experiência, utilize o jogo pela primeira vez, de modo que a interação dele com o sistema não o desmotive ou o leve a falhas que o façam desistir do game.

Para os jogos criados nesta pesquisa, foram levados em consideração para a análise da sua ambientação, segundo os autores referidos acima, aspectos como complexidade do jogo, tamanho dos textos, interface de fácil compreensão e conhecimento do jogador.

Embora alguns jogos não deixassem claro o seu objetivo principal, todos os games criados apresentaram uma complexidade muito baixa que permitiu aos usuários do game utilizar seus recursos de modo que não falhassem nas primeiras tentativas. Além disso, a desistência do jogador em permanecer no ambiente pôde ser minimizada tanto pelo fato de não existirem textos explicativos longos que o desmotivassem quanto pela apresentação de um ambiente de fácil compreensão que possibilitou uma maior interação com o ambiente virtual, exceção neste último aspecto apenas para os jogos 1 e 7 que, devido à baixa riqueza de detalhes nos cenários criados, deixavam o jogador sem saber o que fazer e para aonde ir.

Dos quatro aspectos apresentados que podem contribuir para a ambientação do jogador no game, apenas o que se refere ao conhecimento do jogador pelo sistema não foi contemplado por nenhum dos jogos criados.

Segundo Zichermann e Cunningham (2011), este aspecto é importante para a ambientação do jogador porque, em alguns jogos, o conhecimento adquirido do usuário pode servir para direcioná-lo para aquilo que é mais adequado a ele dentro do sistema. Para os autores, a ambientação de um jogador ou usuário sem experiência pode ser feita tanto por meio de perguntas de múltipla escolha que direcionarão o participante para aquilo que é mais pertinente a ele.

Na ambientação, os games criados se assemelharam em quase todos os aspectos, diferença notada apenas no que tange ao aspecto *ambiente de fácil compreensão*, que não foi verificado nos jogos 1 e 7.

Para exemplificar a presença ou não desse aspecto, são apresentados dois jogos educacionais digitais nos quais ficam evidentes as divergências no que se refere à *ambiente de fácil compreensão*.

Figura 5 – Ambientação sem direcionamento



Fonte: Jogo 1, 2017

Figura 6 – Ambientação com direcionamento



Fonte: Jogo 2, 2016

Como foi dito em parágrafo anterior, a construção do cenário em alguns games, como, por exemplo, nos jogos 1 e 7, gerou no jogador uma dúvida sobre o que fazer e para onde ir no ambiente principal do game. Isso se deve, principalmente, pela falta de detalhes no ambiente de jogo, como, por exemplo, ruas, postes, árvores, monumentos, lagos, personagens, etc. que pudessem servir de orientação para o jogador, possibilitando, assim, uma maior compreensão do que deve ser feito do ambiente criado.

Comparando as telas iniciais dos jogos acima, percebe-se que o ambiente desenvolvido no jogo 2 possibilita uma compreensão mais precisa do ambiente no qual se encontra o jogador, além de apresentar direcionamentos, por meio de dicas, sobre o que deve ser feito e que caminho seguir.

Por outro lado, o jogo 1, na tela principal, apresenta um ambiente confuso para o jogador. Não há uma compreensão fácil do ambiente. O usuário tem que explorar o cenário

sem saber que percurso seguir e o que fazer, já que não existem dicas nem detalhes no ambiente de jogo que possam facilitar sua compreensão.

5.2.4 Desafios e missões

Para Zichermann e Cunningham (2011), esta ferramenta é importante para indicar o direcionamento daquilo que deve ser feito pelo jogador no ambiente gamificado, além de ser a mecânica de jogo responsável por oferecer sempre algo interessante para o jogador fazer em cada novo ambiente do game.

Dos sete games apresentados aqui, três, os jogos 5, 6 e 7, não contemplavam, no início do jogo, o direcionamento sobre o que devia ser feito, bem como a especificação do objetivo principal do jogo. Nesses games, o jogador tinha que explorar o ambiente de jogo para saber o que, de fato, deveria ser feito.

Na figura abaixo, verificamos que no jogo 5 não há nenhum tipo de direcionamento sobre o que o jogador deve fazer e, muito menos, sobre qual seria o objetivo principal dele no game.

Figura 7 – Desafios e missões não especificados



Fonte: Jogo 5, 2016

Por sua vez, os jogos 1, 2, 3 e 4 deram os direcionamentos sobre o que deveria ser feito no jogo, porém, à exceção do jogo 2, não especificaram o objetivo principal do jogo, isto é, nos quatro jogos supracitados, o jogador tinha a informação de como conseguir recompensa ou pontuação, todavia só o jogo 2 apresentou o que deveria ser feito para concluir o game.

A figura abaixo apresenta o direcionamento dado ao jogador pelo game no início do jogo 3, porém não informa sobre o seu objetivo principal, ou seja, não menciona o que deve ser feito para finalizar o jogo.

Figura 8 – Direcionamento do jogo sem o objetivo principal



Fonte: Jogo 3, 2016

Já no jogo 2, como se verifica abaixo, é fácil perceber tanto o objetivo principal que o jogador deve procurar concluir para finalizar o game quanto o direcionamento do que deve ser feito para se chegar até esse objetivo.

Figura 9 – Direcionamento do jogo com o objetivo principal



Fonte: Jogo 2, 2016

Por fim, no que tange aos desafios em cada novo ambiente do game, somente o jogo 2, através de seus seis níveis ou fases, mostrou algo interessante para fazer em cada novo ambiente.

Vale salientar que, embora as recompensas continuarem sendo adquiridas por meio de perguntas sobre o livro, os cenários mudaram e novas personagens surgiram e que a

passagem para um outro ambiente era condicionada pela conclusão de cada um desses níveis. Isso, de certa forma, era desafiador para o jogador, diferentemente do que se percebeu nos outros jogos.

5.2.5 Ciclo de engajamento

Esta outra ferramenta, de acordo com Zichermann e Cunningham (2011), cria emoções motivadoras sucessivas a fim de que o jogador tenha um processo de reengajamento durante todo o jogo.

Na verdade, de forma simplificada, esta mecânica de jogo objetiva motivar o jogador para continuar jogando e, para isso, utiliza-se de um ciclo no qual o usuário do game é atingido por uma emoção motivadora que o levará a se engajar novamente no jogo. Envolvido com o jogo, o jogador procurará agir para, assim, conquistar novas recompensas ou prêmios. Isso feito, o ciclo se reinicia.

Para que esse processo de reengajamento se perpetue durante todo o jogo, é necessário que ferramentas como *pontuação, nível, placar, distintivos, ambientação, desafios e missões, personificação, feedback*, além das *metas e regras* do jogo sejam devidamente pensadas, pois o maior ou o menor engajamento do jogador no game dependerá da criação dessas mecânicas.

Sabendo disso e entendendo que ferramentas como *placar, distintivos e personificação* não estavam presentes em nenhum dos jogos criados, procurou-se levar em consideração nos games criados pelos alunos, como forma de avaliar o ciclo de engajamento dos jogadores, a seguinte dinâmica nos jogos: *conhecer o objetivo do jogo*, como sendo a **emoção motivadora**; *interagir com personagens*, como uma forma de **reengajamento no game**; *responder corretamente à perguntas sobre o livro*, seria a **chamada para a ação** e *concluir metas, conquistar recompensas e finalizar o jogo através da conclusão do seu objetivo principal*, configurar-se-ia como **recompensa/progresso visível**, acreditado que esta sequência permitiria que o jogador se motivasse para jogar o game e, assim, engajassem-se durante todo o jogo.

Partindo do que foi colocado, pode-se dizer que apenas os jogos 1 e 2 configuram o ciclo de engajamento, já que contemplam a sequência que representa início, meio e fim do game.

Outros games, como os jogos 4 e 5, por exemplo, não apresentam somente o objetivo principal que serviria como a emoção motivadora, ou seja, aquilo que levaria o jogador a se engajar no game.

Já os jogos 3, 6 e 7 não mostram, no início, o objetivo principal de seus jogos nem apresentam a conclusão desse objetivo. Dessa forma, esses games deixam de contemplar tanto a emoção motivadora quanto recompensa/progresso visível do clique de engajamento.

5.2.6 Feedback

Esta outra ferramenta de um ambiente gamificado serve, como defendem Zichermann e Cunningham (2011), como referência para o jogador tanto saber onde ele está localizado no jogo quanto compreender a consequência de suas ações, em especial, quando conquista recompensas.

Em todos os sete jogos criados pelos alunos, o *feedback* foi verificado. No entanto, vale salientar que, enquanto em um jogo, o *feedback* foi percebido de quatro formas diferentes, em outro se observou apenas uma maneira.

Para exemplificar tal afirmação, o jogo 1, por exemplo, apresentou algumas formas diferentes de feedback para o jogador.

Vejam nas figuras abaixo o que se procura justificar:

Figura 10 – Feedback da localização



Fonte: Jogo 1, 2017

Este tipo de feedback é mais explícito em relação à localização do jogador no game, pois, como se pode observar na imagem acima, a localização do usuário do jogo é identificada no canto superior esquerdo da tela.

Figura 11 – Feedback da pontuação



Fonte: Jogo 1, 2017

O feedback apresentado na figura acima serve como orientação para o jogador saber o resultado de suas ações. A imagem demonstra a maneira como o usuário do game pode ficar sabendo da sua pontuação dentro do jogo, clicando na tecla “esc” do teclado do computador.

Figura 12 – Feedback da resposta



Fonte: Jogo 1, 2017

Outro tipo de feedback identificado é o obtido por meio da resposta dada pelo jogador a uma pergunta feita sobre a obra Os miseráveis. O jogador, ao escolher uma das opções oferecidas pela pergunta, tem como feedback a indicação do outro personagem da interação, informando que ele acertou ou errou a pergunta. Esta maneira de orientação permite ao jogador tentar novamente responder à pergunta, caso a erre, ou seguir para outra pergunta no jogo.

5.2.7 Metas

Para Vianna et al (2013), meta é a razão pela qual o jogador deve realizar determinada atividade no jogo. Ainda segundo os autores, não deve ser confundida com objetivo, pois não tem relação com o fim do jogo, mas somente com a execução de uma tarefa específica.

Vendo, portanto, por este prisma e sabendo que todos os jogos criados abordam perguntas sobre o livro *Os miseráveis* como forma de explorar a compreensão da obra literária e também de acumular pontuação para concluir o game, entende-se meta, no contexto desses jogos, como sendo a tarefa de responder a essas perguntas a fim de se chegar ao objetivo principal do jogo.

De forma geral, os jogos criados pelos alunos possuíam uma quantidade de metas que variava entre quatro a dez e que correspondiam às perguntas que o jogador deveria responder sobre a obra supracitada.

Nenhum jogo criado contemplou todas as especificações da tabela acima no que tange à execução das metas do jogo. No entanto, alguns jogos se destacaram em alguns aspectos dessa ferramenta.

Os jogos 2 e 3, por exemplo, após a realização de uma meta ou tarefa, apresentaram dicas para a conclusão das metas seguintes. No entanto, o jogo 3 não apresentou o final do jogo, isto é, o objetivo principal não foi possível de ser alcançado, embora o jogador tenha concluído todas as metas.

Já os jogos 1, 5, 6 e 7, diferentemente dos jogos 2 e 3, não ofereceram dicas para a conclusão das metas seguintes, como também foi possível perceber neles que o objetivo principal do jogo era alcançável sem a conclusão das metas estabelecidas, isto é, o jogador poderia concluir ou finalizar o game sem realizar as tarefas.

O jogo 4, embora também não oferecesse dica para a conclusão das metas seguintes, não permitia que o jogador finalizasse o game sem concluir todas as metas, assim como nos jogos 2 e 3.

Em última análise, pode-se dizer que o jogo 2 foi o game que contemplou de forma mais satisfatória as especificações para a execução das metas nesse estudo, ou seja, com sete metas a serem cumpridas durante todo o jogo, este game, como já foi dito, ofereceu dicas para a realização da tarefa/meta seguinte, premiou o jogador pela conclusão dessas metas, colocou como condição para se alcançar o objetivo principal/finalizar o game a

realização de todas as tarefas/metastas do jogo e, por fim, diferentemente do jogo 3, apresentou um final para o game.

5.2.8 Regras

Esta ferramenta expõe as formas como o jogador deve atuar dentro do jogo a fim de executar os desafios apresentados, segundo Vianna et al (2013).

A partir do que propõem os autores sobre esta mecânica de jogo, pode-se dizer que as regras dos jogos criados pelos alunos convergem para a seguinte sequência no game: responder corretamente às perguntas apresentadas sobre o livro *Os miseráveis*, a fim de se obter pontuação necessária para se concluir o objetivo principal.

Portanto, fugir às regras nos jogos apresentados nesse estudo seria não obedecer a essa sequência exposta no parágrafo anterior.

Então, como exemplificação, não responder às perguntas sobre o livro supracitado e ir, diretamente, à etapa de conclusão do jogo a fim de finalizá-lo é desviar da forma como o jogador deve atuar a fim de realizar as tarefas propostas.

Outro exemplo de não respeito às regras dos jogos aqui apresentados seria obter a pontuação desejada para a conclusão do objetivo principal, interagindo com o mesmo personagem várias vezes até o limite necessário para a execução desse objetivo, mesmo sabendo que a interação com outros personagens e a resposta a outras perguntas eram obrigatórias.

Tomando essas explicações como base para esta análise e sabendo que alguns jogos não expõem as regras de forma que o jogador saiba como realizar sua conduta dentro do jogo para alcançar as metas e, conseqüentemente, concluir o objetivo principal, verificar-se-á a presença das regras, observando se elas, no jogo criado, *são apresentadas e claras*, se *não são apresentadas, mas percebíveis* ou se *não são apresentadas e também não são percebíveis*.

No geral, a maioria dos jogos não apresentou as regras do game, porém se constatou que, mesmo com essa omissão, o jogador poderia perceber as regras ao executar o jogo, interagindo com personagens e explorando o ambiente virtual.

O jogo 2 foi o único game que apresentou algo no início do jogo que pôde ser entendido como aquilo que o jogador deveria fazer para executar os desafios apresentados (VIANNA et al 2013), o que, de certa forma, deu uma orientação ao jogador sobre o que, de fato, ele tinha que fazer para concluir o objetivo do jogo.

Vale salientar que, além do direcionamento dado no início do jogo por meio do seu objetivo, o jogo 2 também direciona sobre o que pode ou não ser feito durante a realização do game.

Abaixo é possível ver o cumprimento das regras do jogo como forma de execução do game.

Figura 13 – Direcionamento inicial



Fonte: Jogo 2, 2016

Figura 14 – Respostas às perguntas



Fonte: Jogo 2, 2016

Figura 15 – Conclusão do game



Fonte: Jogo 2, 2016

A figura 13 apresenta ao jogador, no início do game, o que ele tem que fazer (regra) para concluir o objetivo do jogo. A figura 14, por sua vez, confirma o que foi dito na primeira imagem no que tange à obrigatoriedade em responder às perguntas sobre o livro Os miseráveis para seguir no jogo. Já a figura 15 mostra que a regra que foi estipulada no início do jogo (figura 18) deve ser cumprida, caso contrário o objetivo principal do game não poderá ser concluído, como se verifica na figura 15.

Por fim, o aspecto de um jogo não apresentar regras e também não permitir que o jogador as perceba, durante a execução do game, não foi percebida em nenhum jogo criado pelos alunos.

Erro na criação do jogo (“bug” do sistema)

Para finalizarmos a análise da mecânica de jogo nos games criados pelos alunos e, assim, começarmos o estudo sobre a compreensão em leitura do livro *Os miseráveis* materializada nos jogos, apresentaremos agora os erros de criação em três jogos, mais precisamente nos jogos 2, 3 e 5, que geraram *bug* nos games.

Vale salientar que a expressão inglesa *bug* corresponde a um erro de programação que causa um defeito no funcionamento de um programa. No entanto, no caso dos três jogos supracitados, o erro de programação não compromete a funcionalidade do jogo como um todo, mas apenas o travamento do game em uma situação pontual, como se verá a seguir.

No jogo 2, o *bug* ocorreu quando o jogador tentou entrar em uma das casas, na tentativa de interagir com outros personagens e obter a pontuação necessária para a conclusão do seu objetivo principal.

Figura 16 – Bug ao tentar entrar na casa



Fonte: Jogo 2, 2016

Como se pode observar na imagem acima, o jogador, ao tentar entrar na casa, fica parado à porta, sem poder entrar e nem sair. Neste momento da execução do game, o jogador fica impossibilitado de comandar o personagem, restando apenas ao usuário do jogo reiniciá-lo e, quando reiniciado, atentar para o fato de que esta casa em particular não poderá ser visitada, a fim de que possa concluir o objetivo do game.

O jogo 3, por sua vez, tem um erro de programação que compromete, não a realização das tarefas/metast do jogo, mas a conclusão do seu objetivo principal.

Figura 17 – Apresentação da missão



Fonte: Jogo 3, 2016

Figura 18 – Aceitação da missão



Fonte: Jogo 3, 2016

Figura 19 – Direcionamento da missão



Fonte: Jogo 3, 2016

Figura 20 – Não realização da missão



Fonte: Jogo 3, 2016

Nas quatro imagens acima, pode-se visualizar a sequência (da imagem superior esquerda para a imagem inferior direita) do diálogo entre o jogador (homem mais novo) e o personagem (homem mais velho) que dará a missão para o personagem principal concluir.

Nas figuras 17 e 18, o homem mais velho pede para que o jogador (homem mais novo) junte uma quantia específica em ouro para ele possa comprar uma casa para abrigar pessoas carentes ao que o personagem principal, prontamente, aceita.

Nas figuras 19 e 20, constata-se também que o personagem, que faz o pedido para o jogador conseguir a quantia em ouro, diz que estará na casa na qual eles estão conversando

quando o personagem principal voltar com o valor solicitado, o que, de fato, deduz-se ser a conclusão do objetivo final do jogo e, assim, o final do game.

No entanto, a figura 20 revela que a afirmação do personagem de que ele estaria esperando pelo jogador quando esse trouxesse a quantia em ouro pedida não se verificou. Esta situação na jogabilidade do sistema levou ao *bug* desse jogo, pois, mesmo o jogador cumprido todas as tarefas/metastabelecidas para a aquisição do valor solicitado, não foi possível a conclusão do objetivo principal do jogo, deixando, portanto, o jogo sem conclusão, sem final.

Quanto ao jogo 5, retratado na figura 21, foram constatados dois *bugs* que comprometeram a jogabilidade do game.

O primeiro *bug* identificado foi similar ao erro de programação encontrado no jogo 2, quando o personagem principal ficou preso à porta de uma das casas. No entanto, um detalhe distanciou o *bug* desses dois jogos. No caso do jogo 5, o personagem principal chegou a entrar na casa, diferentemente do jogo 2, para interagir com outros personagens, mas, ao tentar sair dela, foi constatado que a equipe responsável por tal game não criou o teletransporte para sair de volta do interior da residência, gerando, assim, erro na execução do sistema.

Figura 21 – Jogador impossibilitado de sair da casa

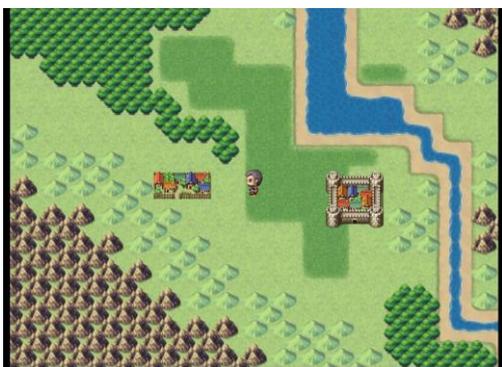


Fonte: Jogo 5, 2016

Para que o jogador pudesse interagir com o sistema novamente, ele teria que reiniciar o jogo e atentar que esta casa não poderia mais ser visitada, assim como no jogo 2 .

O outro erro de programação no jogo 5 foi percebido quando o jogador saiu de uma cidade e, no mapa mundi, tentou entrar em outra cidade, como se verifica abaixo:

Figura 22 – Mapa mundi do jogo



Fonte: Jogo 5, 2016

Figura 23 – Bug ao entrar na cidade



Fonte: Jogo 5, 2016

Observando as imagens acima, nota-se que o personagem principal, ao entrar na cidade, figura 22, gera o *bug* do jogo, como se constata na figura 23.

O que se percebe, de fato, é que, mesmo o jogo apresentando problemas em sua execução, o objetivo do game não é comprometido, caso o jogador reinicie o sistema e evite se deparar com esses *bugs*.

5.3 COMPREENSÃO EM LEITURA DO LIVRO OS MISERÁVEIS

A análise da compreensão da obra literária escolhida para este estudo tem como foco tanto as perguntas feitas sobre o livro quanto os aspectos visuais encontrados nos sete jogos criados pelos alunos, na tentativa de identificar o nível de compreensão apresentada pelos alunos.

No que tange às perguntas sobre o livro supracitado, foi verificado se elas tinham relação com a parte da obra para qual o jogo foi criado. Além disso, foi observado se as perguntas eram confusas, se as respostas eram confusas e se as opções dadas para cada pergunta indicavam a resposta certa.

Já no que se refere aos aspectos visuais dos jogos criados, foi analisado se detalhes da ambientação do game, como cenários e personagens, tinham elementos que evidenciassem a compreensão da obra lida.

Abaixo, de forma resumida, encontram-se os dados identificados nos setes jogos, no que tange à compreensão da leitura do livro *Os miseráveis*, que serão analisados a seguir.

Vale salientar que o quadro abaixo foi construído a partir do que foi observado nos jogos criados e, portanto, procurou-se identificar tudo que fosse relativo à manifestação dos alunos acerca da sua compreensão do livro.

Como já foi dito, levou-se em conta não só a interpretação do texto por meio das perguntas, mas também o entendimento da obra materializada no ambiente dos jogos.

Quadro 7 - Compreensão da leitura do livro Os miseráveis

COMPREENSÃO DA LEITURA	JOGO 1	JOGO 2	JOGO 3	JOGO 4	JOGO 5	JOGO 6	JOGO 7
a) as perguntas têm relação com a parte do livro	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
b) as perguntas são confusas	NÃO						
c) as respostas geram dúvida	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
d) a resposta certa está destacada dentre as alternativas oferecidas pela pergunta	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
e) a ambientação do jogo tem relação com a parte do livro para qual o jogo foi criado	SIM						
f) compreensão superficial (literal)	SIM						
g) compreensão intermediária	NÃO						
h) compreensão profunda	NÃO						

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

a) As perguntas têm relação com a parte do livro para qual o jogo foi criado?

Como já foi explicado, cada equipe tinha que ler a obra literária abordada nesta pesquisa na íntegra, porém a construção do jogo educacional digital deveria corresponder à compreensão de uma das cinco partes que compõem o livro, e não da obra completa.

A partir dessa explicação, verificou-se o seguinte:

Dos sete jogos criados, apenas os games 1, 2, e 4 relacionaram as perguntas feitas com a parte do livro pela qual cada equipe ficou responsável de criar o jogo.

Quanto aos demais jogos, o que se verificou, de fato, foi que os games apresentaram perguntas que envolviam a leitura e a compreensão de toda a obra e não somente da parte do livro que lhes cabia.

No que tange ao nível de compreensão exigido para que o jogador pudesse responder às perguntas criadas nos jogos, verificou-se que os sete games exploraram somente a compreensão superficial ou literal da obra Os miseráveis.

Figura 24 – Compreensão literal sobre a obra



Fonte: Jogo 2, 2016

Observando a imagem acima, percebe-se que a pergunta foi elaborada visando apenas ao que estava explícito no texto, ou seja, a pergunta explora somente as ações concretas da narrativa ou aquilo que pudesse ser identificado e copiado do texto. A compreensão voltada para a identificação de valores e temáticas relevantes relacionados ao assunto tratado no texto não foram trabalhados na pergunta do game.

Para Marcuschi (2008), este tipo de entendimento da obra materializado na pergunta do jogo se caracteriza como uma *falta de horizonte* de compreensão por parte do aluno, isto é, a construção da pergunta no jogo revelou que a interpretação feita da obra se configurou apenas como repetição e cópia do que está sendo expresso no texto, levando a crer que o texto só apresentava informações objetivas e transparentes.

Dentro dessa mesma perspectiva, Menegassi (1995) categoriza esse tipo de produção de pergunta como sendo uma forma de *compreensão literal*, pois os criadores do game se prenderam somente às informações presentes no texto, de forma superficial, sem, portanto, fazer nenhuma inferência, como se verificou na pergunta do game acima.

O modelo de pergunta objetiva, contemplado no jogo, favoreceu o exercício de identificação de informações do texto como forma de avaliação da compreensão do livro.

Para Marcuschi (2008), este tipo de exercício de compreensão “indaga sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto” e são, portanto, atividades de pura decodificação, ou seja, a resposta só pode ser localizada no texto.

Esta ideia sobre a limitação da compreensão do texto apresentada tanto por Marcuschi quanto por Menegassi se constatou não só neste exemplo, mas também em todas

as outras perguntas dos sete jogos criados, nas quais o objetivo maior era o reconhecimento de informações do texto em vez da discussão do tema e de valores abordados.

Vale salientar que, embora não se tenha identificado a *compreensão inferencial* e a *interpretativa* do texto (MENEGASSI, 19995) ou o *horizonte máximo* de compreensão (MARCUSCHI, 2008) dos alunos materializada nas perguntas dos jogos criados, verificou-se que este entendimento foi externado por alguns alunos nas entrevistas do segundo grupo focal, como se verá em momento posterior dessa análise da intervenção.

b) As perguntas são confusas?

O que se procurou verificar aqui foi a maneira como as perguntas foram desenvolvidas, no que tange à clareza do que se procurava saber. De forma geral, como já foi falado, percebeu-se que todos os jogos criados utilizaram perguntas objetivas como forma de explorar a compreensão do texto literário e, além disso, as perguntas eram curtas, o que, de certa forma, facilitou o entendimento do que era indagado.

Por fim, salvo alguns erros ortográficos e o fato de uma pequena parte do texto da pergunta sair da caixa de diálogo na tela, todos os games apresentaram os questionamentos sobre o livro de forma clara e que, portanto, não interferiram para o entendimento do que estava sendo perguntado.

c) As respostas geram dúvida?

Este item dos aspectos que foram usados para avaliar a compreensão dos alunos procurou saber se a construção das perguntas, como meio também de expressar o entendimento sobre o texto, apresentou algo que pudesse comprometer a validade da questão ou que confundisse o jogador.

Como já foi dito, todos os jogos procuraram construir a forma de avaliar a compreensão do jogador, no game sobre o livro *Os miseráveis*, através de perguntas objetivas nas quais a quantidade de alternativas de resposta para cada questão variou de 2 a 6 itens.

À exceção dos jogos 3 e 7, que geraram dúvida sobre o conteúdo apresentado nas alternativas oferecidas para as perguntas, todos os outros jogos contemplaram, de forma satisfatória, a construção das respostas.

Como se pode verificar, por exemplo, na imagem abaixo do jogo 4, as alternativas apresentadas como respostas para as seguintes perguntas são curtas e diretas, o que, de certa forma, facilita o entendimento da opção oferecida.

Figura 25 – Respostas curtas e diretas



Fonte: Jogo 4, 2017

No entanto, verifica-se também na imagem acima que a alternativa correta é a identificação literal do que está expresso no texto, explorando, por assim dizer, apenas o *nível de compreensão superficial* do jogador, que segundo Menegassi (1995) acontece quando o leitor se prende somente às informações presentes no texto, ou, para Marcuschi (2008), a *falta de horizonte*, que caracteriza apenas repetição e cópia do que está sendo expresso no texto.

Já os jogos 3 e 7, como os únicos que geraram dúvida quanto ao conteúdo expresso nas alternativas, percebe-se que o problema identificado tem a ver ou com informação desconstruída na obra literária ou com conteúdo confuso apresentado nas alternativas da pergunta.

Figura 26 – Conteúdo confuso apresentado nas alternativas da pergunta



Fonte: Jogo 3, 2016

Figura 27 – Informação desencontrada na obra literária



Fonte: Jogo 3, 2016

Nas imagens do jogo 3, retratado na figura 26, verificou-se um erro de compreensão da equipe que criou tal game. Esta equipe ficou responsável por produzir um jogo educacional digital baseado na primeira parte do livro *Os miseráveis, A liberdade*, na qual os personagens Jean Valjean, representado pelo homem mais novo nas imagens acima, e o Monsenhor Benvindo, o homem mais velho nas ilustrações, eram descritos.

No entanto, nessa referida parte da obra, muitas coisas foram discutidas e esclarecidas sobre os personagens, porém a idade do protagonista da história, representado pelo homem mais jovem nas imagens acima, em momento algum do texto, foi revelada, o que configura, na verdade, uma falha na compreensão do texto literário, ou o que Marcuschi (2008) chama de *horizonte problemático*, isto é, o leitor vai muito além das informações presentes no texto, caracterizando-se até, segundo o referido autor, como sendo uma interpretação de caráter pessoal.

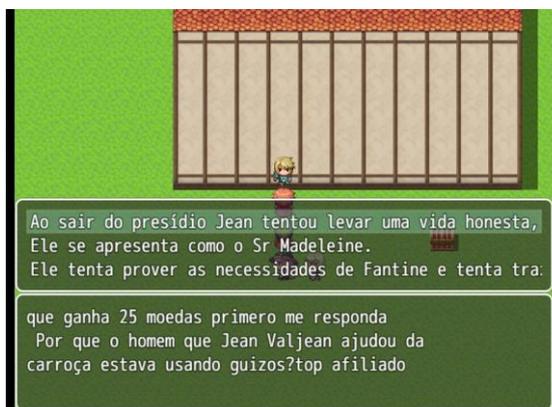
O que talvez possa justificar esse tipo de interpretação, por parte do aluno, seja a passagem no livro que menciona, de forma imprecisa, a idade do protagonista, Jean Valjean: “*parecia ter de quarenta e cinco a cinquenta anos*”. Segundo Marcuschi, essa interpretação, que configura um o tipo de leitura feita pelo aluno - o *horizonte problemático*, dá-se devido ao fato dela se situar no limite da interpretabilidade, ou seja, o leitor se prende ao que foi dito pelo texto para emitir opiniões e, assim, empregar a chamada extrapolação ou o conhecido vale-tudo da compreensão.

Já a figura 27, na qual é questionada a idade do homem mais velho, em referência ao personagem Monsenhor Benvindo na história do livro, percebe-se uma compreensão equivocada sobre o conteúdo da obra.

A partir do que se apresenta aqui, pode-se dizer que este tipo de compreensão se configura, de acordo com Marcuschi, como sendo um *horizonte indevido*, já que, o leitor, nessa situação, foge completamente do assunto tratado no texto, incorrendo em erro, pois, na obra literária, a idade desse personagem é informada, como se verifica na passagem do capítulo 2, da parte 1 do livro: “*era um velhinho de 75 anos*” e não como é colocada, como resposta certa, a alternativa que indica a idade de 84 anos a esse personagem.

Quanto ao jogo 7, verificou-se, como algo que pudesse gerar dúvida na interpretação das respostas, o fato dos componentes dessa equipe produzirem as alternativas de forma confusa para a pergunta feita, o que, de certa forma, gerou incerteza sobre qual seria a resposta certa ou se, na verdade, existiria uma alternativa correta para o questionamento feito, como se pode verificar na imagem abaixo:

Figura 28 – Dúvida na interpretação das respostas



Fonte: Jogo 7, 2017

Como a construção tanto das perguntas quanto das respostas, apresentadas nos jogos educacionais criados, representam a compreensão apreendida pelos alunos da obra literária lida para esta pesquisa, pode-se dizer, então, que a construção das alternativas construídas para esta pergunta do jogo 7, sem desconsiderar a respectiva pergunta também, configurou-se como sendo uma compreensão errada ou equivocada do texto lido, recaindo a interpretação, portanto, para o que Marcuschi denomina por *horizonte indevido*, já que o leitor, neste caso, foge completamente do assunto tratado no texto ao colocar opções de resposta que não se relacionam com a pergunta.

d) A alternativa correta está destacada dentre os itens oferecidos pela pergunta?

Procurou-se analisar este detalhe não com o objetivo de verificar a compreensão do livro *Os miseráveis* materializada nos jogos criados, mas de saber quais jogos deixariam de avaliar os usuários do game, no que tange ao entendimento apreendido da obra referida, já que a resposta certa já se encontrava destacada na questão.

Este aspecto foi percebido em algumas perguntas nas quais tinham a alternativa correta destacada das outras opções. Isso foi comprovado em algumas perguntas dos jogos 3 e 5, mas em todas do jogo 6.

Abaixo, pode-se verificar a opção correta já destacada no jogo 3.

Figura 29 – Alternativa correta destacada das outras opções



Fonte: Jogo 3, 2016

No jogo 3, figura 29, por exemplo, das 6 perguntas construídas, apenas 1 pergunta não apresentou a alternativa correta destacada.

O que se percebe, na verdade, nesse jogo é um erro na sua criação, e não um equivoco da compreensão feita do texto literário. No entanto, a avaliação da compreensão do livro, por meio de tais perguntas, pode ser comprometida, já que, ao notar que a resposta para cada pergunta encontra-se já destacada, não se terá a certeza se a conclusão do game foi fruto da compreensão do texto por parte do aluno ou se ele se beneficiou da alternativa certa destacada para finalizar o jogo.

e) A ambientação do game tem relação com a parte do livro para qual o jogo foi criado?

Quando falamos em ambientação do jogo, referimo-nos ao cenário e aos seus personagens ou a tudo aquilo que ajuda a compor a imagem representativa da narrativa da obra literária em estudo.

Nesta seção da compreensão da obra lida, procurou-se visualizar o entendimento do texto por meio das coisas que compõem o cenário do game, como cidades, casas, ruas, objetos que constituem o interior das residências, bem como a figuração dos personagens na tentativa também de identificar o conhecimento da história lida materializada no jogo educacional por meio das imagens do jogo.

Antes de começarmos a análise da ambientação construída para os jogos, vale ressaltar que a história abordada no livro *Os miseráveis* ocorre na França, no século XIX, e teve início no ano de 1815, pouco tempo depois da Revolução Francesa.

Esta contextualização se faz necessária para entendermos e visualizarmos melhor os cenários e os personagens representados nos jogos e, assim, constarmos se houve ou não a compreensão da história, por meio de imagens, materializada nos games criados.

Em primeira análise, pode-se dizer que foi possível verificar este tipo de compreensão em todos os games criados. No entanto, a materialização da compreensão através das imagens nestes jogos variou na riqueza de detalhes empregados, sendo o cenário e os personagens, em alguns jogos, bem condizentes com a história do livro.

De forma geral, pode-se afirmar que em alguns jogos houve uma compreensão por meio da inferência, o que Marcuschi (2008) chama de *horizonte máximo*, na qual o leitor, aliando as informações do texto, os conhecimentos pessoais ou outras informações, gera sentidos que, aqui no caso, são visualizados por meio dos cenários e dos personagens nos jogos criados, sem se prender a repetições ou cópias.

Nestes jogos, pôde-se perceber uma riqueza maior de detalhes na construção dos cenários, o que nos leva a crer que os alunos não se prenderam àquilo que estava apenas explícito no texto, o que poderia configurar um *nível de compreensão superficial* ou de *falta de horizonte*.

No que tange à apresentação das casas, objetos, personagens e natureza o jogo 2, figura 30, o jogo 3, figura 31 e o jogo 6, figura 32, recriaram um ambiente similar ao contexto da história lida.

Figura 30 – Casas e personagem



Fonte: Jogo 2, 2016

Figura 31 – Objetos e personagem



Fonte: Jogo 3, 2016

Figura 32 – Casas, personagem e natureza



Fonte: Jogo 6, 2016

Nestas imagens, como forma de compreensão da obra literária, identificou-se uma relação coerente com a narrativa do livro, demonstrando que os alunos captaram a ideia de espaço que o texto abordava. Além disso, verificou-se que a materialização do entendimento se fez por meio de inferências, já que o livro não dispunha de ilustrações que pudessem servir de modelo para tais construções. Segundo Marcuschi (2008), tomando a interpretação de texto para a de imagem, a compreensão feita se apresenta como sendo um entendimento de *horizonte máximo* por parte dos alunos, pois, ao criarem tais cenários, não reproduziram o que já estava apresentado, mas, a partir de informações do texto e de seus conhecimentos pessoais, geraram sentidos, ou mais precisamente inferências para, assim, desenvolverem os ambientes acima.

Da mesma forma, percebe-se este tipo de compreensão – o *horizonte máximo* – nas imagens que representam o mapa da cidade ou a cidade vista de cima, como se verifica abaixo:

Figura 33 – Entrada da cidade



Fonte: Jogo 2, 2016

Figura 34 – Chegada de Jean Valjean



Fonte: Jogo 3, 2016

Figura 35 – Vila pequena e humilde

Fonte: Jogo 4, 2017

Figura 36 – Paisagem pouco urbanizada

Fonte: Jogo 5, 2016

Nestas imagens, extraídas dos jogos 2, 3, 4 e 5, respectivamente, os alunos utilizaram mais uma vez a inferência ou a sua compreensão de *horizonte máximo* para externalizar o que estava implícito no texto, já que nenhuma dessas ilustrações foi apresentada aos alunos como parte da obra literária. Neste modelo de compreensão, o aluno não se prendeu à paráfrase nem a repetições ou a cópias do livro, mas à leitura ou ao entendimento do que estava nas entrelinhas, caracterizando, assim, o modelo de compreensão supracitado.

Como era sabido que o personagem principal, no jogo 2, figura 33, tinha a sua entrada na cidade proibida, já que estava sendo procurado por seu algoz, os alunos criaram um cenário que representasse esse momento do livro a partir de suas inferências.

O jogo 3, figura 34, por sua vez, procurou ilustrar o entendimento que os alunos tiveram sobre a chegada de Jean Valjean à cidade, construindo um ambiente no qual fosse possível visualizar este personagem desembarcando de um grande navio no continente, já que o protagonista da história e também do jogo voltou de sua prisão como forçado das Galés.

Já as imagens dos jogos 4, figura 35, e 5, figura 36, foram criadas com a finalidade de reproduzir o ambiente no qual as pessoas daquela época vivam. No jogo 4, por exemplo, a inferência feita e, por conseguinte, materializada no cenário do game reproduz uma vila pequena e humilde, cena característica do ambiente retratado no livro, assim como o jogo 5 que mostrou a paisagem pouco urbanizada com rios, montanhas e florestas que circunscrevia as cidades na época da história narrada.

Vê-se, portanto, com louvor as representações do cenário do livro feitas pelos alunos nestas imagens que, segundo suas leituras e conhecimento pessoais, puderam materializar a sua compreensão.

Por outro lado, embora todos os games tenham realizado este tipo de compreensão em maior ou menor riqueza de detalhe, foi verificado também que em alguns jogos certos elementos que compunham a ambientação dos games não correspondiam à época na qual a

história se passava, demonstrando, assim, uma interpretação equivocada da narrativa, o que se configura, segundo Marcuschi, como um tipo de leitura denominada por *horizonte indevido*, no qual o leitor faz um entendimento errado do texto, como se pode perceber na imagem abaixo do jogo 6:

Figura 37 – Objetos estranhos à obra



Fonte: Jogo 6, 2016

O erro de compreensão materializado neste jogo se configurou na criação do cenário com objetos que são estranhos à época da história do livro, como, por exemplo, o uso de iluminação elétrica, extintor de incêndio, sofá, computador, impressora, telefone, exaustor, ar condicionado e máquina de servidor de internet.

Para Marcuschi (2008), como já foi salientado, este tipo de interpretação da obra literária define um modo de leitura, caracterizado como *horizonte indevido*, que leva o leitor a externar, de forma divergente do texto, o que ele entendeu. O aluno simplesmente foge daquilo que é tratado no texto e, dessa forma, comete o erro de compreensão.

Aqui, não se verifica uma extrapolação ou uma opinião sobre o que foi lido, o que seria, segundo o autor, um *horizonte problemático* de compreensão, pois os alunos que criaram esses games, ao inserirem tais objetos no cenário de seus jogos, materializaram o que foi entendido do livro por meio de imagens, e não, como se poderia supor, apresentaram o que acham ou pensam sobre o que poderia ou não existir no ambiente da época da história do livro.

Em outras representações do ambiente do jogo, observou-se também que os alunos recriaram cenários muito semelhantes à narrativa do livro, parafraseando até mesmo as falas dos personagens, o que, de certa forma, caracteriza este tipo de materialização da compreensão, por meio das imagens do game, como um tipo de repetição ou cópia daquilo que está no livro. Este tipo de paráfrase da obra foi identificado nos jogos 2, 3 e 4. A imagem abaixo, do jogo 2, expõe o que se afirma:

Figura 38 – Paráfrase da obra



Fonte: Jogo 2, 2016

De acordo com Marcuschi (2008), quando o leitor se limita a uma atividade de extração de informações objetivas, repetindo ou copiando o que estava explícito no livro, utilizando palavras novas ou, como é caso nesta análise, imagens para dizer a mesma coisa que se apresenta no texto, tem-se, segundo o autor, um *horizonte mínimo* de compreensão.

Vale ressaltar que este tipo de interpretação não se confunde com a *falta de horizonte de compreensão*, pois este é simplesmente a identificação e cópia da informação que está no texto, de forma literal, enquanto o *horizonte mínimo* de compreensão é a repetição de informação do texto por meio da utilização de palavras diferentes com o objetivo de dizer a mesma coisa, como uma paráfrase (MARCUSCHI, 2008).

Voltando à análise da imagem acima, vê-se na ilustração, figura 38, no jogo 2, que tanto o ambiente da casa, representando um local humilde no qual Jean Valjean se encontrava recolhido depois que sua filha se casou quanto as falas desse personagem com o marido de Cosette, Marius, são iguais aos descritos no livro, como se verifica no capítulo 21, parte cinco da obra literária:

“— Vou partir. Lembrem-se de mim de vez em quando. Amem-se sempre, um ao outro. É o melhor que podemos dar e receber neste mundo: o amor!”

Esse tipo de entendimento do ambiente da história do livro pode ser entendido como uma forma de materialização da compreensão por meio de cópia daquilo que está presente no texto.

O que, de fato, caracteriza esta constatação como um *horizonte mínimo* e não como uma *falta de horizonte* de compreensão, já que é visível a repetição de informação literal do texto no diálogo, é a criação de um cenário semelhante ao descrito na obra, isto é, pode-se dizer que os alunos criaram um cenário parafraseando a descrição feita no livro, sem, portanto, recriá-lo tal qual se concebe no texto.

Na verdade, os alunos procuraram repetir ou copiar o que estava explícito no texto, por meio da leitura, no ambiente do jogo. O cenário serviu, portanto, como uma forma de parafrasear o que estava sendo lido, isto é, construiu-se um ambiente novo, porém a informação era literalmente a mesma visualizada no texto.

Vale ressaltar que não se verificou nesta imagem, caso se queira supor, a produção de sentidos ou a inferência, como no *horizonte máximo* de compreensão.

O que se constatou, de fato, nesta figura foi a representação, por meio de texto e imagens, de informações explícitas ou literais do texto. Assim como o texto apresentado da imagem acima, o cenário do jogo serviu como uma repetição de informação do que estava sendo dito no livro, porém através de outra perspectiva, sem deixar, porém, de dizer a mesma coisa. Isto, para Marcuschi (2008), define o *horizonte mínimo* de compreensão e não o *horizonte máximo*.

Para este tipo de horizonte de compreensão ser caracterizado, é necessário que o leitor crie novos sentidos, ao em vez de repeti-los ou copiá-los do texto, a partir do que ele tem como informação pessoal e também do que foi extraído do texto (MARCUSCHI, 2008), como se verificou nos ambientes dos jogos construídos pelos alunos e mencionados em parágrafos anteriores.

5.4 COMPREENSÃO DO LIVRO OS MISERÁVEIS A PARTIR DO GRUPO FOCAL 2

Para finalizarmos a análise da compreensão em leitura feita pelos alunos do livro Os miseráveis, analisaremos, baseado ainda nos estudos de Marcuschi (2008) e Menegassi (1995) sobre *horizonte de compreensão* e *níveis de compreensão*, respectivamente, as falas dos envolvidos na pesquisa, que criaram o jogo educacional digital como atividade de

compreensão da obra literária supracitada, no grupo focal 2, realizado na última etapa da pesquisa, como forma de saber, dentre outras coisas, qual a contribuição que o livro trouxe para os estudantes.

A pergunta da entrevista feita neste grupo focal que evidenciou o entendimento dos alunos sobre valores e temáticas implícitos na obra foi a seguinte:

A leitura do livro Os miseráveis trouxe alguma contribuição para vocês?

(Professor)

O objetivo dessa pergunta era fazer com os alunos externassem as suas impressões pessoais sobre algo no livro que servisse de exemplo para a vida deles, apoiando-se em exemplos como valores abordados na obra e temáticas ocultas no texto, mas que se relacionavam com o assunto tratado no livro e com a própria vivência de cada um.

As respostas para esta pergunta não se prenderam a descrições pontuais do livro, caracterizando uma compreensão superficial ou literal da obra (MENEGASSI, 1995), mas, por outro lado, mostraram o que os alunos viram nas entrelinhas, o que eles perceberam sobre a mensagem ou crítica que o livro quis passar.

As opiniões dos alunos, a partir da pergunta apresentada acima, sobre o que a leitura e a compreensão da obra lhes proporcionaram foram as que se seguem:

“Que ler não é tão ruim”

“Que não se deve julgar uma pessoa pelo passado dela”

“Tem uma parte da história que a vida dele é muito difícil, muito pressionada, muito ruim a vida dele e a nossa vida nem é tão ruim e a gente reclama e a vida dele é muito pior e ele conseguiu passar por tudo e ainda fazia o bem”

“Honestidade. Na parte que o cara ia ser preso aí ele se entregou”

A primeira resposta dos alunos, elencada acima, leva-nos a crer que a leitura do texto literário os envolveu, evidenciando que a leitura, antes da realização da pesquisa, apresentava-se como algo negativo, mas agora é vista de forma diferente.

Além dessa constatação inicial da contribuição da leitura do livro, viu-se também, nas respostas dos criadores do game educacional, a internalização de valores implícitos no texto, fazendo-nos constatar que houve, segundo Menegassi (1995), tanto *um nível de compreensão inferencial* no qual o leitor passa a entrar no texto e dele retirar informações que não estão, necessariamente, presentes no nível superficial ou literal quanto *um nível de compreensão interpretativo*, o mais elevado de todos, que corresponde ao momento que o leitor começa a expandir a sua leitura e, assim, passa a se distanciar mais do texto.

Nas respostas dadas acima, por exemplo, pôde-se verificar alguns valores ocultos no texto como respeito, quando um dos alunos diz *“que não se deve julgar uma pessoa pelo passado dela”*, superação e solidariedade, no momento que outro aluno fala que *“tem uma parte da história que a vida dele é muito difícil, muito pressionada, muito ruim a vida dele e a nossa vida nem é tão ruim e a gente reclama e a vida dele é muito pior e ele conseguiu passar por tudo e ainda fazia o bem”* e honestidade, ao explicarem que contribuição o livro trouxe para a vida deles: *“honestidade. Na parte que o cara ia ser preso aí ele se entregou”*.

A partir dessa última fala de um dos alunos sobre honestidade, constataram-se outras manifestações que evidenciaram temáticas implícitas no texto quando, referindo-se ao motivo da prisão do protagonista da história, indagou-se o seguinte aos alunos: *“entregar-se à polícia para outra pessoa não ser presa injustamente é algo comum hoje em dia?”*.

Os esclarecimentos apresentados pelos alunos, para o questionamento feito, contemplaram temáticas como justiça, preconceito e desigualdade social, provando, mais uma vez, que a compreensão não se caracterizou apenas como reconhecimento daquilo que é explícito e concreto nas ações da narrativa, como se verificou nas perguntas objetivas dos jogos educacionais digitais analisados.

Abaixo se apresentam as falas dos alunos sobre o assunto *honestidade* que foi levantado na pergunta acima:

“E também tem preconceito, tipo se o cara vivesse bem (fosse rico), ele não ia ficar 19 anos na cadeia, né?”

“Hoje em dia é mais fácil você ser preso pobre do que rico é mais difícil do que pobre. E não é por que uma pessoa cometeu um erro no passado que, e não é nem um erro porque roubar pra comer não é pecado, ela vai continuar a cometer o erro”

Para Menegassi (1995), o aluno ao tratar de tais assuntos – justiça, preconceito e desigualdade social – ele transcende o segundo e o terceiro *níveis de compreensão* – inferencial e o interpretativo – para entrar no *nível da interpretação* na qual o aluno depende da efetivação das etapas da compreensão para que ela ocorra.

Segundo este autor, a interpretação corresponde ao momento que o leitor começa a utilizar a sua capacidade crítica, isto é, ele inicia a fase de julgamentos sobre o que leu, como se verifica nas falas dos alunos.

Ao compreender o texto, o leitor liga os conhecimentos que já possui às informações apresentadas e, assim, ele amplia o seu acervo de conhecimentos para, dessa forma, reformular conceitos e ampliar seus esquemas sobre o assunto do texto (MENEGASSI, 1995).

De acordo com Marcuschi (2008), os alunos se prenderam à leitura do que estava nas entrelinhas, caracterizando o *horizonte máximo* da compreensão ou da produção de sentidos, sem se ater a paráfrases, repetições ou cópias.

Por fim, pode-se concluir que estes valores e temáticas não estavam explícitos como uma informação superficial do texto, mas foram, sim, extraídos pelos alunos, por meio dos dois níveis de compreensão, o inferencial e o interpretativo, assim como pela terceira etapa do processo de leitura, o nível de interpretação, que levou os alunos às opiniões críticas sobre as informações implícitas no texto, mostrando, assim, que houve a imersão deles no contexto político, econômico e social da história da obra literária escolhida para esta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita nos sete jogos criados, prendendo-se a aspectos da mecânica de jogo, aos níveis de compreensão em leitura e às falas dos alunos no segundo grupo focal a fim de se avaliar os games educacionais, chegou-se a algumas conclusões.

Antes de iniciarmos a apresentação daquilo que foi considerado relevante neste estudo, destacaremos os objetivos desta pesquisa, como forma de constatar se o que era esperado para esta intervenção foi alcançado de fato.

Como se pode observar abaixo, seguem os três objetivos elencados no início dessa dissertação:

- a) Identificar a participação e envolvimento dos alunos na criação do jogo educacional digital como atividade de compreensão do livro *Os miseráveis*;
- b) Avaliar a produção dos jogos educacionais digitais por meio da análise da compreensão feita pelos alunos do texto literário materializada no jogo;
- c) Verificar a contribuição para a aprendizagem dos alunos da criação do jogo como atividade de compreensão da obra literária.

A constatação de que o primeiro objetivo da pesquisa foi alcançado é comprovada pela criação dos jogos educacionais digitais. Embora alguns alunos do 9º ano do turno da manhã, onze alunos, não tenham escolhido criar o jogo e, sim, fazer a prova como forma de avaliação da compreensão do livro *Os miseráveis*, a maioria da turma, vinte e nove alunos, preferiu desenvolver um game baseado no entendimento que tiveram da obra literária, identificando-se, portanto, a participação e o envolvimento dos alunos com a intervenção proposta.

O segundo objetivo, por sua vez, foi alcançado em três momentos. No primeiro momento, procurou-se verificar que mecânicas de jogo os games criados contemplavam e de que forma elas funcionavam. No momento seguinte, analisou-se a compreensão em leitura materializada nos jogos, levando em consideração tanto aspectos textuais quanto visuais nos games. Na terceira e última parte da avaliação, verificou-se também a compreensão em leitura dos alunos que criaram o jogo educacional, só que, desta vez, materializada nas suas falas por meio de um grupo focal.

Por fim, o último objetivo também foi alcançado por meio de um grupo focal no qual todos os alunos do 9º ano do turno da manhã participaram e expuseram suas impressões sobre a contribuição que os jogos criados proporcionaram para seu aprendizado.

Portanto, levando em consideração esses objetivos da pesquisa e sabendo que todos foram alcançados, apresentaremos agora o que entendemos ser mais relevante neste estudo.

Como a análise dos jogos criados foi dividida em três momentos distintos: *Gamificação da compreensão do livro Os miseráveis*, *Compreensão em leitura do livro Os miseráveis materializada no jogo educacional digital* e *Compreensão do livro a partir das falas dos alunos no grupo focal 2*, apresentaremos os achados considerados relevantes também em três instantes diferentes.

Na primeira etapa da análise, *gamificação da compreensão do livro Os miseráveis*, constatou-se como importante e merecedor de destaque a dinâmica criada pelos alunos nos seus games. De modo geral, pôde-se verificar que todos os jogos relacionavam a sua jogabilidade com o conhecimento sobre o texto literário escolhido para esta pesquisa. Desconsiderando alguns erros na construção dos games, percebeu-se uma “amarração” das metas do jogo com o seu objetivo principal, isto é, a conclusão do jogo educacional dependia que o jogador respondesse corretamente às perguntas sobre o livro, evidenciando que a leitura e a compreensão do texto literário era condição para interagir com qualquer jogo criado.

Já na etapa seguinte, *compreensão em leitura do livro Os miseráveis materializada no jogo educacional digital*, verificou-se como relevante a maneira como os alunos materializaram o seu entendimento sobre o texto lido nos jogos. Embora nenhum aluno desta pesquisa tenha tido a experiência de criar games antes nem foram colocados na condição de elaboradores de questões sobre compreensão de obra literária, a criação das perguntas sobre o livro e a construção do ambiente nos jogos revelaram que a compreensão extraída do texto literário foi contemplada, porém voltada para o entendimento do que estava explícito no texto.

A compreensão dos alunos na construção dos games nesta etapa da análise foi visualizada de duas formas. A primeira foi voltada para o aspecto textual, por meio da elaboração de perguntas e respostas que envolviam o entendimento do texto literário. Já a segunda, a visual, era configurada através da confecção do cenário e dos personagens do jogo, de acordo com o contexto no qual a história acontecia.

Quanto à última etapa da análise, *compreensão do livro a partir das falas dos alunos no grupo focal 2*, podemos frisar como relevante as opiniões dos alunos sobre a contribuição da leitura do livro *Os miseráveis*.

Apesar da compreensão verificada na elaboração das perguntas e das respostas, bem como na criação dos cenários e dos personagens do jogo, observou-se que as falas dos

alunos no segundo grupo focal demonstraram que eles apresentaram um nível maior de entendimento do texto do que o materializado nos jogos, isto é, foi possível constatar nos seus discursos que os níveis de compreensão tanto inferencial quanto interpretativo foram contemplados além de também alcançarem o nível de interpretação que os capacitou a fazer reflexões e críticas a partir do que foi lido na obra literária, revelando, assim, valores e temáticas implícitos no texto.

Tomando, portanto, as constatações apresentadas acima como relevantes para a construção da atividade de compreensão do livro *Os miseráveis*, podemos afirmar que os jogos educacionais digitais, desenvolvidos pelos alunos do 9º ano, configuram-se como um material pedagógico capaz de avaliar a prática de leitura e de compreensão do livro *Os miseráveis* tanto no aspecto da criação quanto no da jogabilidade.

Em primeira análise, referente à criação dos jogos educacionais, pode-se dizer que a produção dos games está condicionada à atividade de leitura, já que a sua construção não depende somente do conhecimento ou habilidade em programação, mas também da compreensão adquirida na leitura da obra literária, pois as missões, os desafios, as metas, os cenários, os personagens e o objetivo principal dos jogos devem ter relação com a narrativa da história do livro para serem produzidos.

Outro ponto que merece destaque, no que tange à jogabilidade dos games, é fato de que o desempenho do jogador durante a sua interação com os jogos criados depende, sobretudo, da leitura prévia do texto literário sugerido. Por isso, jogar os games sem ter feito a leitura antes poderá gerar no usuário um desequilíbrio entre a habilidade que possui e o desafio proposto pelo jogo, isto é, o conhecimento do jogador para resolver os desafios do game pode ser menor do que as suas habilidades devido à ausência da leitura do livro, levando a uma possível frustração que, por sua vez, remete à desmotivação e o conseqüente abandono do sistema.

Dessa forma, levando em consideração o jogo como uma atividade de leitura e compreensão da obra literária sugerida, podemos afirmar que os três níveis de compreensão, além do nível de interpretação (MENEGASSI, 1995) foram contemplados, bem como, segundo o entendimento de Marcuschi (2008), os cinco horizontes de compreensão.

De acordo com Menegassi, foi possível identificar na fase *compreensão em leitura do livro Os miseráveis materializada no jogo educacional digital* o nível de compreensão literal por parte dos alunos através da elaboração das perguntas e das respostas sobre o livro supracitado. Nestas construções, verificou-se a avaliação da compreensão por

meio de perguntas objetivas que cobravam do jogador/aluno apenas a identificação de informações do texto, sem, portanto, exigir a sua inferência ou reflexão sobre o que foi lido.

Já para Marcuschi, este tipo de atividade de leitura e compreensão se configurou como sendo apenas uma repetição ou cópia do que estava explícito na obra literária, o que caracterizou o entendimento do jogador/aluno sobre o texto literário como uma falta de horizonte de compreensão, fazendo-nos crer que o texto só apresentava informações objetivas e transparentes.

Em outro momento desta seção da análise dos dados, ainda segundo os referidos autores, verificou-se também que em alguns jogos, no que tange à construção do ambiente dos games, houve a identificação de outro nível de compreensão do texto, mais precisamente o inferencial.

Segundo Menegassi (1995) e Marcuschi (2008), pôde-se verificar que, em alguns jogos, o nível de compreensão inferencial ou, conforme o segundo autor, o horizonte máximo de compreensão foi identificado na produção dos cenários e dos personagens dos jogos quando a sua criação teve relação não com a repetição ou a cópia de informações do texto, mas com a inferência feita pelos seus criadores a partir de conhecimentos pessoais e da leitura feita do livro.

No entanto, vale ressaltar que, mesmo identificando a relação de conhecimento pessoal com o adquirido pelo livro a fim de se construir sentidos, percebeu-se também na construção de cenários e de personagens que alguns games apenas parafrasearam a ideia do livro nas imagens, repetindo ou copiando a mesma informação do texto, entendimento esse que Marcuschi classifica como horizonte mínimo de compreensão.

Portanto, para esta etapa da análise dos jogos, podemos concluir que a elaboração das perguntas e das respostas, assim como a criação das imagens desenvolvidas para os jogos foram a materialização do entendimento dos alunos sobre o livro lido tanto nos níveis de compreensão literal e inferencial, segundo Menegassi, quanto nas categorias de interpretação de texto denominadas como falta de horizonte, horizonte mínimo e horizonte máximo de compreensão, conforme Marcuschi.

Por fim, o estudo feito dos dados na seção *compreensão do livro a partir das falas dos alunos no grupo focal 2*, proporcionou-nos a constatação dos níveis de compreensão e de interpretação do texto (MENEGASSI, 1995) ou, de acordo com Marcuschi, o horizonte máximo de compreensão.

Nesta etapa da análise, verificou-se que a leitura e a compreensão do texto feita pelos alunos apresentaram-se de outra forma quando eles as externaram através das suas falas no segundo grupo focal.

Baseando-se nos estudos de Menegassi, podemos dizer que os alunos tiveram um entendimento do texto, verificado em suas falas, tanto no nível de compreensão inferencial, quando eles entraram no texto e dele retiraram informações que não estavam, necessariamente, explícitas quanto no nível de compreensão interpretativo quando eles começaram a fazer ligações entre o conhecimento que eles possuíam e as informações que foram extraídas do texto, evidenciando, assim, informações implícitas na obra literária como valores e temáticas relacionados à justiça, à desigualdade social, à honestidade e ao preconceito, dando início, portanto, a outra etapa do processo de leitura também observada nas falas dos alunos: a interpretação.

O terceiro nível das etapas do processo de leitura, a interpretação, de acordo com o autor supracitado, foi constatado a partir do momento que os alunos, no segundo grupo focal, passaram a fazer reflexões e expor suas críticas a respeito de determinados temas e valores ocultos no texto literário. Para Menegassi, essa etapa do processo de leitura se configura quando o leitor começa a utilizar a sua capacidade crítica, isto é, ele inicia a fase de julgamentos sobre o que leu.

De forma similar, o horizonte máximo de compreensão, defendido por Marcuschi, foi visualizado também nas opiniões emitidas pelos criadores dos games quando se percebeu que o pensamento construído por eles, através da exposição de reflexões e críticas, tinha relação não com a repetição de informações que representavam ações concretas da história, mas com a produção máxima de sentidos a partir do seu envolvimento com o texto e do entendimento do contexto político, econômico e social tanto da narrativa quanto do próprio interlocutor/leitor.

Para finalizar, considerando os objetivos apresentados para esta pesquisa e tomando as análises realizadas como base, pode-se concluir, primeiramente, que a proposta de intervenção pedagógica voltada para a criação de um jogo educacional digital serviu como motivação e engajamento para os participantes da pesquisa, dada a quantidade de alunos que preferiram criar um jogo educacional digital como atividade de compreensão a fazer a prova.

Percebeu-se também que os jogos se configuraram, em maior ou menor grau, como uma atividade de leitura e compreensão na medida em que os alunos se viam envolvidos tanto com a compreensão necessária da obra literária para a interação no sistema quanto com as mecânicas de jogo desenvolvidas para cada game.

Por fim, através do segundo grupo focal, constatou-se que a compreensão não ficou somente no nível literal ou na falta de horizonte de compreensão, ou que a atividade tenha se configurado apenas como entretenimento, demonstrando que a criação dos games educacionais digitais como atividade de compreensão da obra *Os miseráveis* contribuiu para o aprendizado dos alunos. Verificou-se, na verdade, que os envolvidos na pesquisa alcançaram níveis mais elevados de compreensão, chegando até mesmo ao nível de entendimento crítico ao externarem valores e temáticas implícitos no texto como justiça, preconceito, desigualdade social e honestidade.

Para concluir essas considerações finais, esperamos que essa pesquisa possa contribuir de forma positiva para a motivação e o engajamento dos alunos nas práticas pedagógicas que surgirão, entendendo que o quadro que se apresenta é desafiador e, portanto, precisa ser feita uma ruptura nas tendências atuais de ensino e aprendizagem relacionadas à leitura do texto literário, nas quais o aluno é colocado como mero expectador, sem interagir e sem construir o próprio conhecimento.

Enfim, admitindo, pois, esse contexto como real e compreendendo também que essa intervenção, por si só, não se configura como a solução para o universo de particularidades no qual as práticas de aprendizagem se encontram, ansiamos que esse estudo possa servir de incentivo para a pesquisa e o desenvolvimento de outras propostas pedagógicas futuras, acreditando que o processo de ensino-aprendizagem está em constante transformação e que as ações cotidianas em sala de aula devam ser vistas como realizações dinâmicas e interessantes, em vez de metodologias estanques e pouco atrativas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2015.
- ALVES, L.R.G.; MINHO, M.R. DA S.; DINIZ, M.V.C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. **Gamificação na educação**. Florianópolis: Pimenta Cultural, 2014.
- BRAGA, M. C. G; OBREGON, R. F. A. Gamificação: Estratégia para processos de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 7., 2015, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2015. p. 1-9.
- BUNCHBALL, I.N.C. **Gamification 101**: an introduction to the use of game dynamics to influence behavior. [S.l.:s.n.],2010.
- BUSARELLO, R. I. . **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 140p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MS, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília : MEC; SEF, 1998.
- BUSARELLO, R.I.; ULBRICHT, V.R.; FADEL, L.M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L.M.; ULBRICHT, V.R.; BATISTA, C.R.; VANZIN, T.. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.
- CAMPOS, G.P.C. O processo de leitura: da decodificação à interação. **Revista Objetiva**, Goiás, v. 5, n. 4, 2008.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005. 207p.
- COSTA, M. M da; OLIVEIRA, S. **Concepções, estruturas e fundamentos do texto literário**. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2009.
- GOMES, F.W.B. Tecnologias e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário. **Letras em Revista**, v. 5, p. 68-80, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: HarperCollins e-books, 2008.

HUGO, V. **Os miseráveis**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 5, n. 2, p. 203-228, 2016.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELLO, C.C.M. . Concepções e práticas no ensino de Literatura: da escolarização à promoção da leitura literária. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN Y EN LA CULTURA, 2012, Salamanca. **Actas...** Salamanca: Organización de Estados Iberoamericanos, 2012. p. 9-25.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **UNIMAR**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995,

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, A. V. B. ; FERNANDES, F. A. G. . Leitura em Jogo: considerações sobre o ensino de literatura e jogos digitais no Paraná. **Revista Língua & Literatura**, v. 17, p. 133-159, 2016.

SILVA, C. H. ; DUBIELA, R.P. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. In: FADEL, L.M.; ULBRICHT , V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 143-165.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc., 2011.

ZILBERMAN, R. A leitura no mundo digital. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 56, n.34, p.22-32, jan./jun. 2009.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **Criação de um jogo educacional digital como atividade de compreensão do texto literário: uma leitura do livro Os Miseráveis, de Victor Hugo**. Seus pais/cuidadores permitiram que você participe. Queremos saber nesta pesquisa se os objetivos seguintes serão alcançados, a saber: produzir, a partir da leitura do livro Os miseráveis, fichamentos das unidades da obra literária como forma de comprovar a compreensão crítica do texto; criar um jogo educacional digital baseado na leitura do livro Os Miseráveis como proposta de compreensão da obra literária, visando a motivação e engajamentos dos alunos na atividade de interpretação e avaliar a produção dos jogos educacionais digitais por meio da análise da compreensão feita pelos alunos do texto literário materializada no jogo.

Se você concordar em participar, a pesquisa será feita na E.E.F.M. João Mattos, onde você exporá, primeiro momento, seu envolvimento com os jogos digitais. Depois, conhecerá a contexto político, econômico e social apresentado na história do livro a ser lido e fará a relação com o cenário atual. Em seguida, fará a leitura do livro Os miseráveis em sala de aula com tablets da escola ou com o próprio smartphone. No quarto momento, você e os demais colegas serão organizados em equipes para a produção do jogo e, em seguida, serão apresentados ao programa de criação do jogo, o software RPG MAKER MV e conhecerá o modo como operá-lo. Após esta etapa, a você e sua equipe será solicitado a produção de um *storyboard* que corresponde à descrição do jogo que será criado. No penúltimo momento do projeto, você, juntamente com sua equipe, criará o jogo, utilizando *notebooks* da escola ou o seu próprio notebook ou computador. Por fim, na última etapa do projeto, você e sua equipe apresentarão aos demais colegas o jogo criado. Para isso, será usado, como já foi citado, tablets, computadores, smartphones e um software que corresponde ao programa para criação do jogo digital. O uso de tais materiais é considerado seguro e, portanto, não apresenta riscos aos alunos.

Caso aconteça algo errado ou um incômodo, você pode desistir em participar, pedir para conversar com o pesquisador sobre o que o incomodou ou avisar seus pais. Mas há coisas boas que podem acontecer se você participar como desenvolver a atividade de compreensão de um texto literário por meio da criação de um jogo digital.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá problema se recusar a participar ou se desistir.

Ninguém saberá identificar o que você responder na pesquisa, nem mesmo seus pais ou cuidadores. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as

crianças que participaram da pesquisa.

Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão divulgados em uma dissertação de mestrado e apresentados, explicados e defendidos perante uma banca na defesa da dissertação produzida.

Caso tenha alguma dúvida pode nos procurar pelos telefones (85) 987384654 e (85) 999817969 do pesquisador Flávio Brito de Sena Júnior. Pode também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que aprovou a realização desse projeto e funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85) 3101-9890, email cep@uece.br. O Comitê de Ética defende os Direitos dos participantes das pesquisas.

Flávio Brito de Sena Júnior – Professor – (85) 987384654

Eu _____ aceito participar da pesquisa intitulada **Criação de um jogo educacional digital como atividade de compreensão do texto literário: uma leitura do livro Os Miseráveis, de Victor Hugo**, que tem o/s objetivo(s) de produzir, a partir da leitura do livro Os miseráveis, fichamentos das unidades da obra literária como forma de comprovar a compreensão crítica do texto; criar um jogo educacional digital baseado na leitura do livro Os Miseráveis como proposta de compreensão da obra literária, visando a motivação e engajamentos dos alunos na atividade de interpretação e avaliar a produção dos jogos educacionais digitais por meio da análise da compreensão feita pelos alunos do texto literário materializada no jogo. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado ou furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, de

Nome do Aluno e Assinatura Acima

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Criação de um jogo educacional digital como atividade de compreensão do texto literário: uma leitura do livro Os Miseráveis, de Victor Hugo.**

Os objetivos deste estudo consistem em produzir, a partir da leitura do livro Os miseráveis, fichamentos das unidades da obra literária como forma de comprovar a compreensão crítica do texto; criar um jogo educacional digital baseado na leitura do livro Os Miseráveis como proposta de compreensão da obra literária, visando a motivação e engajamentos dos alunos na atividade de interpretação e avaliar a produção dos jogos educacionais digitais por meio da análise da compreensão feita pelos alunos do texto literário materializada no jogo. Caso você autorize, seu filho irá participar de atividades de leitura e compreensão de um texto literário denominado Os Miseráveis; elaboração de fichamentos como forma de compreensão crítica da obra lida; criação de um jogo digital baseada na compreensão do texto lido e avaliação do jogo criado. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado e seu filho não será exposto a nenhum risco, porém se ele sentir algum desconforto, dificuldade ou desinteresse, ele poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá também conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para desenvolvimento da atividade de compreensão de um texto literário por meio da criação de um jogo digital. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, de

Assinatura

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Pesquisador: Flávio Brito de Sena Júnior, telefone (85) 98738-4654, email: mr.flaviojunior@gmail.com.

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
CENTRO DE HUMANIDADES
Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS

Prezada Diretora, Laudenise Fonseca Botelho Damasceno

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**Criação de um jogo educacional digital como atividade de compreensão do texto literário: uma leitura do livro Os Miseráveis, de Victor Hugo**” a qual envolve a participação do alunos em atividades de leitura e compreensão de um texto literário denominado Os Miseráveis; elaboração de fichamentos como forma de compreensão crítica da obra lida; criação de um jogo digital baseada na compreensão do texto lido e avaliação do jogo criado. Serão envolvidos na pesquisa os alunos do 9º ano A do turno da manhã desta escola durante as aulas de língua portuguesa. Serão utilizados, em alguns momentos, a sala de informática e tablets para a produção do jogo digital. Esse estudo é essencial para o desenvolvimento da atividade de compreensão de um texto literário por meio da criação de um jogo digital.

Os participantes serão convidados a participar da pesquisa por meio de conversas em sala de aula. Somente participarão dos encontros, os alunos que tenham assinado o Termo de Assentimento e os pais que tiverem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2017, sendo conduzida pela pesquisador responsável.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, 2 de Maio de 2017

Flávio Brito de Sena Júnior, mestrando em Letras

Termo de Anuência

Eu,....., diretora da E.E.F.M. João Mattos, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Criação de um jogo educacional digital como atividade de compreensão do texto literário: uma leitura do livro Os Miseráveis, de Victor Hugo”** a ser realizada por Flávio Brito de Sena Júnior, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da E.E.F.M. João Mattos para as atividades de leitura e compreensão de um texto literário denominado Os Miseráveis; elaboração de fichamentos como forma de compreensão crítica da obra lida; criação de um jogo digital baseada na compreensão do texto lido e avaliação do jogo criado. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, 2 de Maio de 2017

Laudenise Fonseca Botelho Damasceno

ANEXO D – DIÁRIO DE CAMPO

15/05/2017 (1ª etapa)

a) Foram feitos questionamentos sobre o envolvimento dos alunos com jogos digitais, como vídeo games, por exemplo. As meninas, em sua maioria, demonstraram-se mais desinteressadas, diferentemente, dos meninos que, salvo uns três alunos, disseram gostar bastante do entretenimento com esse tipo de jogo;

b) Todos os alunos foram retirados da sala de aula em grupos de oito a nove e levados para uma outra sala, para depois, por meio de um grupo focal, ter-se o conhecimento da vontade deles em criar o jogo ou fazer a prova. Todas as falas foram gravadas com o consentimento dos estudantes. A partir deste encontro, foi possível constatar que a maioria tem o interesse em participar da criação do jogo digital. Os alunos que preferiram criar o jogo a fazer a prova como atividade de compreensão justificaram essa escolha alegando que esta proposta de atividade se diferenciava de todas as outras já realizadas por eles. Já os alunos que escolheram fazer a prova justificaram tal escolha, dizendo que esta forma de comprovar a compreensão do texto era mais eficaz;

c) Depois das entrevistas realizadas no grupo focal, ficou constado que 27 alunos, dos 40 discentes da sala do 9º ano A, preferiram criar o jogo digital como forma de compreensão da obra *Os Miseráveis*.

17/05/2017 (2ª etapa)

a) Primeiramente, foi apresentado o livro *Os Miseráveis* impresso, retirado da biblioteca da escola, aos alunos. Foi explicado o porquê da escolha do livro, justificando tal escolha através das semelhanças do contexto político, social e econômico do enredo com o do cenário atual brasileiro. Além disso, foram introduzidos aos estudantes alguns pontos da narrativa que pudessem gerar a curiosidade pela leitura, bem como a apresentação de certos personagens-chaves da trama. Alguns alunos se demonstraram interessados pela leitura quando determinados pontos da história foram levantados.

b) Foi dito aos alunos que eles leriam a obra literária por meio de tablets fornecidos pela escola. No entanto, foi dito também que quem quisesse baixar o livro no próprio celular ou no computador de casa poderia fazê-lo. Apesar da sugestão da leitura por meio de dispositivos móveis ou do computador pessoal, alguns alunos preferiram ler o livro por meio do material impresso disponibilizado pela escola o que, evidentemente, foi permitido.

18/05/2017 a 24/05/2017 (3ª etapa)

a) Na escola havia 25 a 30 tablets disponíveis para levar para a sala de aula e realizar a atividade de leitura da obra literária. No entanto, como foram relatados pelos professores do laboratório de informática, todos esses tablets precisavam ser carregados, o que levaria, em média, 3 horas para cada tablet, sendo que só seria possível carregar dez tablets por vez, além do tempo que seria necessário para baixar o livro em PDF em cada tablet. A partir dessa nova realidade apresentada e devido à preocupação em realizar o projeto dentro do prazo estipulado, foi sugerido que os alunos baixassem e lessem o livro em PDF através dos seus smartphones ou computadores pessoais, sendo permitida também a leitura por material impresso, pois a escolha disponibilizava cinco exemplares da obra adaptada;

b) Como a leitura, agora, seria por iniciativa do aluno, baixando o livro no próprio dispositivo móvel, computador pessoal ou por aluguel do material impresso na biblioteca da escola, foi descartada a leitura em sala de aula, já que não seria mais possível ter o controle do início, meio e fim da leitura do livro;

c) Embora a leitura tenha sido feita em casa pelo aluno, foi dado o mesmo prazo se tivesse sido feita em sala de aula, ou seja, o tempo estipulado para 3 aulas.

d) Durante este período de três aulas (7 dias), alguns alunos se demonstraram resistentes em ler o livro. Uns justificavam que não havia o material impresso na biblioteca por já ter sido alugado enquanto outros alegavam não ter baixado o livro em PDF por não ter espaço suficiente no celular;

25/05/2017 e 29/05/2017 (3ª etapa)

a) Como forma de incentivar a leitura e para que ela fosse realizada dentro do prazo estipulado no projeto, foi sugerida uma atividade de semelhanças e diferenças entre o livro lido e um filme baseado na obra homônima. O filme foi uma produção de 1998 do diretor Bille August. A apresentação do filme levou duas aulas e, assim, foi possível perceber que os alunos, ao assistirem ao filme, demonstravam que tinham lido o livro enquanto os que não tinham lido ou estavam lendo apressaram-se em terminar a leitura para constatar as semelhanças e diferenças.

31/05/2017 (3ª etapa)

a) Depois de lido o livro, os alunos que escolheram criar o jogo digital foram divididos em equipes de 4 a 5 alunos, sendo um total de seis equipes. Como o livro era dividido em cinco unidades, cada equipe ficou responsável em criar o jogo digital baseado em uma unidade específica. No entanto, como havia seis equipes, a unidade 5 do livro, por ser a maior, ficou para duas equipes;

b) A distribuição das equipes teve como preocupação maior colocar em cada grupo de alunos, pelo menos, um que gostasse e tivesse conhecimento de jogos digitais, como RPG, por exemplo, para, assim, ajudar os demais colegas e evitar que um grupo concentrasse apenas alunos que gostassem e tivessem habilidade em jogos digitais;

c) Realizadas estas observações no que tange à distribuição dos alunos com maior habilidade em jogos digitais em todas as equipes, permitiu-se que os alunos formassem as próprias equipes;

d) Depois da distribuição dos alunos em equipes e da divisão das unidades do livro para cada grupo, foi pedido que fizessem um resumo em forma de fichamento da respectiva unidade da obra.

01/06/2017(4ª etapa)

a) Nesta etapa do projeto, na sala de vídeo da escola, foi apresentado aos alunos o programa de criação de jogos, RPG MAKER MV, por meio de um notebook conectado a uma televisão. Aqui, o professor, juntamente com alguns alunos, testou o programa, executando alguns comandos, a fim de que se pudesse ter uma aproximação, mesmo que timidamente, do software de criação de game.

b) Ainda nesta etapa, foi apresentado também às equipes o programa RPG MAKER MV por meio de tutoriais baixados do youtube. Grande parte dos alunos demonstrou familiaridade com a forma de criação de jogos apresentadas pelos tutoriais. Além desses tutoriais, foi dado às equipes também um guia instrucional com a fala digitalizada do tutor dos vídeos apresentado aos alunos, já que eles acharam a fala do responsável pelos tutoriais muito rápida e, por vezes, inaudível. Foi pedido ainda a cada equipe de alunos, na aula anterior, que levasse para a sala de aula *pen drives* para que eles pudessem utilizar em casa o programa que será utilizado na criação do jogo digital, como forma de se familiarizar com os comandos do programa.

05/06/2017 (5ª etapa)

a) A partir de feitos os fichamentos relacionados a cada unidade do livro e familiarizados com o programa RPG MAKER MV, foi solicitado aos alunos a produção de um *storyboard*, detalhando o passo a passo do desenvolvimento do jogo digital.

06/06/2017 (6ª etapa)

a) Hoje, iniciou-se a produção do jogo digital como forma de compreensão da obra literária lida. Os alunos que escolheram produzir o jogo digital foram retirados de sala e, com a anuência do professor responsável pela aula em curso, levados para um outro ambiente da escola onde algumas instruções sobre o procedimento de criação foram apresentados.

Primeiro, foi informado aos alunos que o jogo digital seria uma produção pequena e que deveria se limitar à unidade da obra respectiva a cada equipe. Também, foi dito que cada equipe teria a total liberdade de criar o jogo digital, sem a interferência do professor, sendo exigida apenas a exploração do enredo apresentado na respectiva unidade do livro. Além disso, foi solicitado aos alunos que eles trouxessem *pen drives* para que o programa de criação do jogo digital – RPG MAKER MV – fosse disponibilizado a cada equipe e, assim, eles pudessem produzir o jogo digital em casa, já que os *notebooks* da escola estavam sendo direcionados para a produção dos trabalhos da feira de ciência da instituição. Junto com o programa de criação do jogo digital, foram cedidos os vídeos tutoriais extraídos do youtube e um guia instrucional correspondente à transcrição desses vídeos tutoriais do youtube para que os alunos pudessem, além de ver, ler as instruções de criação.

10/06/2017 (6ª etapa)

a) Apenas para os alunos que decidiram fazer uma prova como forma de compreensão da obra lida em vez de criar um jogo digital, foi aplicado uma prova subjetiva com vinte questões. 10 alunos dos 11 que decidiram fazer a prova estiveram presentes para realizar a avaliação. Esta prova foi realizada na escola em um sábado letivo das 8 às 10 da manhã.

14/06/2017 (6ª etapa)

a) Hoje, foi feita a verificação, em cada equipe, de como estava a produção dos jogos digitais. Das seis equipes envolvidas na produção do jogo digital, apenas uma não tinha começado a produzir o *game*, segundo relato dos participantes desta equipe. No entanto, esta equipe afirmou que tudo já estava encaminhado e que a criação do jogo estaria finalizada na data prevista para apresentação das produções. Algumas equipes informaram que a produção já estava bem avançada e que, na verdade, só restavam alguns ajustes para a conclusão do projeto. Apenas uma equipe disse já ter terminado a produção do jogo.

22/06/2017 (7ª etapa)

a) Hoje, terminou o prazo para a construção dos jogos. No entanto, devido ao envolvimento dos alunos com a produção de material para a apresentação na Feira Cultural da escola, que acontecia concomitantemente com a criação dos jogos digitais, todas as seis equipes não entregaram o *game* na data combinada. Portanto, ouvindo as equipes e procurando acertar uma data na qual eles pudessem apresentar o *game*, ficou resolvido entre professor e os participantes entregar o jogo dia 29 de junho, um dia antes de terminar o semestre letivo e dar início às férias dos alunos.

29/06/2017 (7ª etapa)

a) Devido à apresentação dos trabalhos da Feira Cultura dos envolvidos na criação dos jogos ser no período da manhã, foram marcadas para o turno da tarde a socialização e a avaliação dos games produzidos. Todas as equipes compareceram à escola nesta data combinada, à exceção de um ou outro aluno. Apesar do comparecimento de todas as equipes, nenhuma apresentou o jogo. As justificativas para a não apresentação dos games variaram desde o “bug” do jogo (erro de programação que causa um defeito no funcionamento do programa) a falta de tempo para a conclusão do projeto, justificando a Feira Cultural como principal motivo. Além dessas explicações, algumas equipes apontaram a falta de compromisso de alguns colegas que não cumpriam as tarefas delegadas por eles no prazo estipulado. No entanto, dentre todas as equipes presentes, apenas uma afirmou ter terminado o jogo, embora, como já foi dito, ela também não apresentou o game. A explicação desta equipe, como se pôde perceber na referida data, foi o fato deles não saberem transferir o jogo criado do computador pessoal para o pen drive. Isso se constatou no momento que se abriu o dispositivo e se verificou apenas o atalho do programa e não o jogo criado. Depois de ouvidas todas as explicações pela não apresentação dos games, foi dada uma nova data para a socialização dos jogos que, segundo acordo entre todos, ficou marcada para a primeira semana de agosto, depois das férias.

02/08/2017 (7ª etapa)

a) Infelizmente, como ficou acordado entre todos antes do início das férias, nenhuma equipe disse ter terminado a criação do jogo digital, afirmando que, devido ao período de férias, eles não tiveram como se reunir para produzir o game, já que muitos deles viajaram. Novamente, outra data foi dada para a conclusão do game e, mais uma vez chegando-se a um acordo entre todas as equipes, decidiu-se apresentar o jogo no final do mês de agosto, dia 31. Vale salientar que essa nova data motivou os alunos que já tinham desistido de criar o game devido à falta de tempo e problemas técnicos de criação a reiniciarem a produção do game. Durante todo esse período até a data combinada, alguns alunos pediram para sair da sala, no momento da aula de português, e ir para o laboratório de informática produzir o jogo, justificando que era no momento da aula que eles tinham a oportunidade reunir todos os componentes da equipe para criar o game. Isso foi, de forma preliminar, acordado com o professor do laboratório de informática e confirmado posteriormente depois de cada saída de sala.

31/08/2017 (7ª etapa)

a) Das seis equipes que estavam envolvidas com a criação do game, apenas uma entregou o jogo criado por meio de um pen drive. As outras equipes, apresentando as mesmas

desculpas, falta de tempo, falta de compromisso de alguns colegas e “bug” do jogo, pediram outra data para a entrega do game o que foi cedida, sendo agora o recebimento do jogo remarcado para o mês de setembro, dia 15. Foi dito também às equipes que nenhuma outra data seria dada para a entrega dos jogos, justificando-se que as fases de socialização, avaliação e análise dos jogos não poderiam se estender para outras datas.

15/09/2017 (7ª etapa)

a) As cinco equipes que faltavam entregar o jogo não o fizeram nesta data, justificando as mesmas causas de outras datas. No entanto, nenhuma outra data foi dada, informando apenas que se alguma equipe quisesse entregar o game, que o fizesse até o final do mês de setembro, devido a necessidade de iniciar a análise dos games criados.

b) Devido a um único jogo criado pela turma do 9º ano da manhã, considerou-se o aproveitamento dos quatro jogos digitais pilotos criados pelos alunos dos 9º anos do turno da tarde do ano letivo de 2016 para o estudo dessa pesquisa. Esta decisão se deu, portanto, por causa da necessidade de se comparar e se analisar os games produzidos.

18/09/2017 (7ª etapa)

a) Neste dia, todos os alunos foram levados para uma sala com um computador conectado a uma televisão a fim de que os estudantes pudessem ver os cinco jogos criados tanto pela única equipe da sala deles que criou o jogo quanto os jogos pilotos dos alunos da tarde do ano de 2016. Foram, portanto, apresentados cinco jogos digitais nos quais os alunos tiveram a oportunidade de jogá-los. Depois de cada jogo apresentado, de forma breve e sem entrar em detalhes, foram feitas perguntas sobre a experiência do jogador durante a sua interação com game. O que se percebeu de positivo nesta etapa, além dos jogos criados, foi a vontade que os alunos mostravam em querer jogar o game criado pelos colegas. Teve-se, pois, que alternar dois a três alunos por jogo, dada a vontade que eles tinham de interagir com o game.

b) Vale salientar aqui que duas equipes, após verem os games dos colegas, comprometeram-se a entregar os jogos que estavam sendo criados por eles até o final do mês de setembro o que foi, prontamente, concedido e motivado pelo professor.

19/09/2017 (8ª etapa)

a) Depois de socializados os jogos no dia anterior, esta nova data ficou para sabermos a opinião dos alunos sobre os games criados a partir de um grupo focal. Foram levados para outra sala os alunos divididos em três grupos a fim de ouvi-los separadamente dos demais. O primeiro grupo de alunos correspondia aos que preferiram fazer a prova ao jogo. O segundo grupo era formado pelos alunos que decidiram criar o jogo em vez de fazer

uma prova, porém não produziram o jogo digital. E, finalmente, o terceiro grupo ficou para os alunos que escolheram criar o jogo digital e, de fato, fizeram o game e entregaram-no.

b) Esta divisão se fez necessária para que os alunos, no momento do grupo focal, não se achassem intimidados em dar suas opiniões sobre os games criados na presença dos outros colegas. De forma geral, já que os detalhes do que foi dito no grupo focal serão expostos mais a frente nesse estudo, os alunos gostaram dos games, considerando-os criativos e muito interessantes. Todos concordaram que os jogos criados contemplaram a narrativa da obra literária e que, segundo os estudantes, a leitura do livro era necessária para a interação com o game.

c) O que pôde perceber, através das entrevistas, é que os alunos que escolheram fazer o jogo o fariam de novo caso houvesse uma nova oportunidade de escolher entre fazer uma prova ou criar um game como formas de compreensão de texto, justificando, para isso, o caráter inovador, criativo e interativo da atividade. Por outro lado, os alunos que decidiram fazer a prova em vez do jogo, ratificaram essa escolha novamente caso existisse uma nova possibilidade de fazer uma prova ou criar um jogo como exercício de compreensão. Esta decisão, segundo os alunos, justifica-se pelo fato de que a prova se configura como sendo uma maneira mais rápida de se livrar da atividade, visto que o jogo envolve todo um processo de leitura, compreensão, organização, trabalho em equipe, delegação de atividades, compromisso, ou seja, eles teriam que despender mais tempo para tal atividade.

29/09/2017

a) Nesta última data do diário de campo, que não corresponde mais às etapas de realização do projeto, duas equipes entregaram, fora dos prazos estipulados, os seus respectivos jogos, totalizando, assim, sete games criados e entregues. No entanto, não foi possível socializar estes jogos com os demais alunos nem tampouco ouvir a opinião deles sobre a criação dessas duas equipes.

b) O primeiro motivo para a não socialização dos games com a turma foi o momento da entrega dos materiais ter sido na sexta à tarde, o que impossibilitava as suas visualizações, já que o estudo estava sendo desenvolvido com os alunos do turno da manhã e, por isso, não se faziam presentes naquele momento.

c) O outro motivo impossibilitador da socialização dos jogos com a turma, além do comprometimento com as datas de realização da pesquisa, foi o afastamento do professor das atividades da escola, isto é, não seria mais possível aplicar nenhuma etapa do projeto com os alunos, pois o pesquisador do estudo encontrava-se afastado de suas atividades para análise dos dados e produção da dissertação.

ANEXO E – GRUPO FOCAL 1

Vocês gostam de ler? (Professor)

Sim (Aluno 1)

Não (Aluno 2)

Mais ou menos (Aluno 3)

Por que sim? (Professor)

Pra aprender coisas novas (Aluno 1)

Pra aprender a falar direito (Aluno 2)

Pra conhecimento (Aluno 3)

É legal (Aluno 4)

Aprendizado (Aluno 5)

Por que tem coisas interessantes (Aluno 6)

Por que a gente aprende mais (Aluno 7)

Por que me leva pra um mundo assim fora da realidade (Aluno 8)

Pra conhecer coisas novas (Aluno 9)

Eu acho que é assim pra... entender mais, tem que ler (Aluno 10)

Porque é interessante (Aluno 11)

Porque quando a gente ler tem mais conhecimento (Aluno 12)

Eu gosto de ler porque eu acho que na maioria das vezes os livros que eu leio eu acho interessante. Pela história mesmo que conta (Aluno 13)

Conhecimento (Aluno 14)

Na verdade eu comecei a ler livros ano retrasado porque eu achava chato, achava muito cansativo e preferia mesmo assistir os filmes, mas o livro em si, se você começar a ler, como o senhor disse, ele vai ficar mais interessante. Não é à toa que eu só olhava assim: nossa! É muita página! Mas depois eu fui aprofundando e gostando mais, aí fui criando o interesse por livros (Aluno 15)

Eu gosto de ler porque é preciso e adquire conhecimento (Aluno 16)

1.2. Por que não? (Professor)

Depende da história. É têm uns bem interessantes igual o que o senhor passou. Acho que foi esse mesmo: Os miseráveis. Tem até um filme. É bem interessante ele (Aluno 1)

É cansativo (Aluno 2)

Porque, às vezes, ler é um pouco bom, mas aí tem livros muito longos (Aluno 3)

Não acho interessante (Aluno 4)

Porque às vezes dá preguiça de ler um texto grandão assim (Aluno 5)

Porque nunca tive vontade (Aluno 6)

Tenho vontade também não (Aluno 7)

Não sei. Nunca deram livros interessantes pra eu ler (Aluno 8)

2. O que vocês gostam de ler? (Professor)

História (Aluno 1)

Ficção (Aluno 2)

Terror (Aluno 3)

Entretenimento (Aluno 4)

Ação (Aluno 5)

Aventura (Aluno 6)

Romance (Aluno 7)

HQ (Aluno 8)

Ler tudo (Aluno 9)

Eu gosto de tudo um pouco (Aluno 10)

Mitologia (Aluno 11)

Autoajuda (Aluno 12)

Geral (Aluno 13)

Mistério (Aluno 14)

3. Quando o professor sugere a leitura de uma obra literária, o que vocês esperam dessa atividade? (Professor)

Aperfeiçoar a leitura... questionário (Aluno 1)

Fichamento (Aluno 2)

Uma atividade (Aluno 3)

Uma dinâmica (Aluno 4)

Atividade em grupo (Aluno 5)

Um resumo (Aluno 6)

Uma redação (Aluno 7)

Prova (Aluno 8)

Trabalho (Aluno 9)

O que você entendeu do livro (Aluno 10)

Perguntas sobre o livro (Aluno 11)

Manda criar pergunta (Aluno 12)

Uma coisa sobre o livro (Aluno 13)

Ficha com perguntas (Aluno 14)

4. O que vocês acham dessa atividade proposta para depois da leitura da obra literária?

(Professor)

É interessante (Aluno 1)

Às vezes, é chato (Aluno 2)

Dependendo da tarefa é chato ou interessante (Aluno 3)

Pra quem leu o livro, sim (interessante) (Aluno 4)

Fica com pressão (Aluno 5)

Contribui para o aprendizado (Aluno 6)

Contribui mais ou menos para o aprendizado porque já vai ter lido aquele livro inteiro, tipo tu já vai ter a tua opinião própria pra isso, aí eles querem que tu crie outra opinião pra falar (Aluno 7)

É chato (Aluno 8)

É legal (Aluno 9)

5. Alguém já pediu algo diferente desse tipo de atividade? Alguém pediu um jogo como atividade de compreensão de uma obra literária? (Professor)

Não (todos os alunos)

6. Se vocês tivessem que escolher: vocês prefeririam fazer uma prova ou criar um jogo digital como atividade de compreensão de uma obra literária? (Professor)

Fazer a prova (onze alunos)

Criar um jogo digital (vinte e nove alunos)

6.1. Porque preferem fazer a prova como atividade de compreensão (Professor)

A prova é mesmo trabalho. Eu não tenho interesse por jogo (Aluno 1)

Porque o jogo é muito difícil. Ter que fazer um jogo demora muito tempo. Sei lá (Aluno 2)

E tem gente que não sabe fazer (Aluno 3)

Porque a prova testa mais conhecimento do que o jogo (Aluno 4)

Tem a questão de uns colaborarem e outros não (Aluno 5)

Criar o jogo é difícil (Aluno 6)

6.2. Porque preferem criar o jogo como atividade de compreensão (Professor)

Eu acho que (o jogo) é uma coisa diferente seria legal pra mudar (Aluno 1)

Eu não quero fazer prova, não, mas eu acho que a prova seria mais fácil por que o jogo tem que ter um computador, tem que fazer os gráficos certinhos (Aluno 2)

O jogo porque é diversão e conhecimento novo (Aluno 3)

Eu prefiro fazer o jogo porque é diversão e conhecimento (Aluno 4)

Jogo. Conhecimento, diversão (Aluno 5)

Jogo. Diversão e conhecimento (Aluno 6)

O jogo por causa que a gente ia se aproximar mais do livro e conhecer mais a história (Aluno 7)

Eu gostaria do jogo porque uma forma da gente conhecer coisas novas e também a gente pode se aprofundar mais na história tanto a pessoa que tá fazendo o jogo quanto a pessoa que tá lendo o livro pra escrever (Aluno 8)

Jogo. Diversão (Aluno 9)

O jogo porque é mais divertido e a gente fica mais envolvido (Aluno 10)

A prova é mais difícil (Aluno 11)

É bom fazer algo novo (Aluno 12)

É algo diferente (Aluno 13)

É diferente e próximos anos os alunos do nono ano vão ver nosso jogo (Aluno 14)

A gente tem mais conhecimento (Aluno 15)

Porque a prova a gente pode tá num momento difícil e acaba se dando mal, mesmo sabendo do conteúdo (Aluno 16)

E porque todo bimestre do ano a gente tem prova (Aluno 17)

E que é cansativo. Todo santo ano durante uns mais de oito anos a gente entra aqui na escola fazendo prova, trabalho, prova, trabalho. Então, a gente acaba se cansando. Porque é uma forma de entretenimento e ajudar a evoluir a mente da pessoa também (Aluno 18)

Acho que aprende melhor (Aluno 19)

É melhor assim porque aprende mais a mexer no computador. Os gráficos assim a gente aprende (Aluno 20)

Acho que é melhor fazer o jogo por causa que a prova vai fazer quase um livro todo, todo ano tem, já o jogo é uma experiência única aí você aprender mais no jogo..., por exemplo, fazer um jogo (Aluno 21)

Porque você vai tá criando uma coisa de acordo com a tua opinião e dos teus colegas e outras pessoas podem concordar com a tua opinião quando forem jogar o jogo (Aluno 22)

Acho que a gente vai aprender mais e vai compreender a opinião de outras pessoas é... pra (inaudível) a nossa, tipo a opinião dela, minha opinião, a opinião dela. A gente pode discutir as nossas opiniões e fazer o jogo e... é melhor (Aluno 23)

Porque é uma coisa assim diferente do cotidiano, por exemplo, a gente sempre lê um livro aí faz um questionamento, uma redação sobre aquilo; aí como fazer um jogo, criar um jogo já é

uma coisa diferente, já fica mais legal, entendeu? Mais interessante. O jogo fica mais empolgado pra fazer (Aluno 24)

É uma nova experiência. É mais divertido. E é um jeito diferente de você expressar o que você aprendeu (Aluno 25)

7. Quais são as suas expectativas em relação à escolha de fazer a prova como atividade de compreensão? (Professor)

Só o conhecimento (Aluno 1)

Ter conhecido a história do livro (Aluno 2)

A prova aprende mais do livro. O jogo é só uma parte do livro (Aluno 3)

Que seja fácil. Que caia o que eu estudei porque às vezes a gente estuda uma coisa e aí cai outra. Totalmente diferente (Aluno 4)

O trabalho individual é melhor do que em grupo (Aluno 5)

Antes de fazer a prova você tem que estudar, que ler (Aluno 6)

Eu acho que o jogo esquece meio o intuito... não sei explicar (Aluno 7)

A prova pode ter semelhanças do filme (Aluno 8)

Porque com certeza quem vai fazer o jogo não deve ter lido o livro, por isso tem medo de fazer a prova (Aluno 9)

8. Quais são as suas expectativas em relação à escolha de criar um jogo digital como atividade de compreensão? (Professor)

Conhecimento (Aluno 1)

Adquirir algo novo (Aluno 2)

Vou aprender a mexer no computador. Aprender a programar jogo (Aluno 3)

O trabalho em grupo (Aluno 4)

Experiência (Aluno 5)

Aprender a trabalhar em grupo. Talvez aprender a trabalhar com as opiniões diferentes (Aluno 6)

Respeitar a opinião dos outros (Aluno 7)

Eu acho que o jogo vai trazer mais conhecimento porque é uma coisa diferente, né? (Aluno 8)

Por que a prova a gente sempre faz e o jogo é coisa nova (Aluno 9)

Vai aprender mais (Aluno 10)

Como vai ser uma atividade em grupo, a gente pode ter novas ideias, aprender mais (Aluno 11)

Pode ter conhecimento de computador (Aluno 12)

9. Vocês acham que escolher fazer a prova, em vez de criar um jogo digital, é uma maneira mais fácil de livrar-se da atividade de leitura e compreensão? (Professor)

Não (Aluno 1)

É isso aí também (Aluno 2)

É (Aluno 3)

Também (Aluno 4)

Eu acho que seria interessante fazer o jogo. Só que o grupo que a gente ia criar, a gente, nenhuma das meninas, sabe fazer jogo, sabe como começar. Então, a gente preferiu fazer a prova (Aluno 5)

Não! Na verdade todos vão ter que ler mesmo o livro (Aluno 6)

Acho que (fazer a prova) vai trazer mais conhecimento (Aluno 7)

Vai trazer mais conhecimento pra quem vai fazer o jogo porque... assim... eu acho que nem todo mundo da sala fez algum curso de computação e o jogo é fácil de fazer. Vai ser uma coisa nova pra quem não sabe criar nada, tipo não sabe criar jogo. E a prova a gente faz todo bimestre, quase toda semana. Ele vai ter um jogo próprio, com os detalhes dele, etc. (aluno que prefere fazer o jogo a prova) (Aluno 8)

Não vai servir de nada pra mim o jogo (alunos riem e alguns discordam da opinião do aluno que disse que o jogo não serviria em nada para a vida dele) (Aluno 9)

Depende da pessoa. Da pessoa que não gosta de estudar (Aluno 10)

ANEXO F – GRUPO FOCAL 2

a) Entrevista com os alunos que preferiram fazer a prova ao jogo digital

1. O que vocês acharam dos jogos educacionais digitais criados? (Professor)

Interessante (Aluno 1)

Trabalhoso (Aluno 2)

Complicado (Aluno 3)

Criativo (Aluno 4)

Uma boa maneira de estudar o livro (Aluno 5)

Acho que testou menos o conhecimento deles do que a gente que fez a prova (Aluno 6)

2. Qual jogo educacional digital vocês acharam mais interessante? (Professor)

O jogo do aluno da tarde (jogo 2) (Aluno 1)

Gostei do da manhã, (jogo 1) (Aluno 2)

2.1. Por que vocês gostaram mais do jogo 1? (Professor)

Porque as respostas dele foram mais difíceis (Aluno 1)

2.2. Por que vocês gostaram mais do jogo 2? (Professor)

Porque eu acho que foi mais criativo (Aluno 1)

Por ser mais completo (Aluno 2)

3. Quais os pontos positivos e os pontos negativos dos jogos educacionais digitais?

(Professor)

3.1. Pontos positivos

Tinha tudo a ver com o livro (Aluno 1)

Eles foram bem elaborados (Aluno 2)

3.2. Pontos negativos

Algumas perguntas fáceis demais (Aluno 1)

Os jogos tinham quase a mesma história: tinha ir atrás de dinheiro, responder perguntas...

(Aluno 2)

Tinha um que a pergunta já estava respondida (fazendo referencia a um jogo em que o item correto estava destacado) (Aluno 3)

A gente que fez a prova teve que ler o livro todinho e eles cada um ficou com uma parte, cada um ficou com capítulo pra fazer o jogo, né? (Aluno 4)

Só leu a parte pra fazer o jogo (Aluno 5)

4. Os jogos criados tinham relação com o livro Os miseráveis? (Professor)

Tem (Aluno 1)

Bastante (Aluno 2)

4.1. Por que vocês acham que tem relação com o livro? (Professor)

Porque recria a parte do livro (Aluno 1)

São os mesmos personagens do livro. É baseado no livro (Aluno 2)

Tem um cenário parecido (Aluno 3)

5. É interessante fazer um jogo digital como atividade de compreensão de um texto literário? (Professor)

Sim. A maioria das coisas botam prova pra fazer compreender o livro, botam um resumo pra você pra você entender o livro. O jogo foi diferente (Aluno 1)

Às vezes, um modo de se entreter gera mais um conhecimento do que fazer uma prova (Aluno 2)

Eu acho que não porque é muito trabalhoso (Aluno 3)

6. Se fosse dada uma nova chance de fazer uma prova ou criar um jogo educacional digital como atividade de compreensão de texto, o que vocês escolheriam? (Professor)

Prova (Todos os alunos)

6.1. Por que vocês escolheriam a prova? (Professor)

Porque dá menos trabalho (Aluno 1)

É mais simples (Aluno 2)

É difícil conviver em grupo (Aluno 3)

7. Escolher a prova é uma maneira de se livrar mais rápido da atividade de leitura e compreensão proposta por esta pesquisa? (Professor)

Sim (Todos os alunos)

8. Na opinião de vocês, a criação do jogo educacional digital é uma atividade trabalhosa (apesar de não terem criado o jogo) e, por isso, vocês não querem fazê-la ou vocês querem, apenas, livrar-se da atividade de leitura e compreensão de texto proposta?

(Professor)

A prova é uma maneira de se livrar mais rápido (Aluno 1)

Porque a gente estava na época da feira cultura e tinha muita coisa pra fazer (Aluno 2)

b) Entrevista com os alunos que preferiram produzir o jogo a fazer a prova, porém não criaram o jogo.

1. O que vocês acharam dos jogos educacionais digitais criados? (Professor)

Eu achei interessante. Um novo modo de aprendizagem. Mais divertido. As pessoas se interessam mais (Aluno 1)

Legal (Aluno 2)

Complicado de fazer (Aluno 3)

É interessante pra pessoa aprender mais sobre o livro e... encadear um jeito de deixar sua mente com uma coisa diferente (o jogo) (Aluno 4)

É legal, mas antes é difícil de fazer (Aluno 5)

É interessante só que é difícil de fazer, viu? (Aluno 6)

2. Qual jogo educacional digital vocês acharam mais interessante? (Professor)

O segundo jogo (jogo 2) (Aluno 1)

Aquele lá que o senhor passou muito antes (jogo 2) (Aluno 2)

Eu só vi o primeiro, então foi o primeiro (jogo 1) (Aluno 3)

2.1. Por que vocês gostaram mais do jogo 1? (Professor)

Porque teve tudo. Todas as coisas envolvidas com o livro (Aluno 1)

2.2. Por que vocês gostaram mais do jogo 2? (Professor)

Porque o segundo teve mais perguntas que você tem que passar pelos objetivos e adivinhar as coisas (responder corretamente às perguntas), aí ganhava moedas (Aluno 1)

Eles pensaram nas fases. Pensaram bem no capítulo deles (Aluno 2)

3. Quais os pontos positivos e os pontos negativos dos jogos educacionais digitais?

(Professor)

3.1. Pontos positivos

As perguntas que colocaram (Aluno 1)

A dificuldade para responder às perguntas. Se você não tivesse lido, você não ia sair do lugar (Aluno 2)

Os bonecos. Tinha que fazer um negócio lá. Tinha que correr atrás pra pegar as moedas, pra entrar onde ele queria (Aluno 3)

Um gráfico bem elaborado que eles fizeram (Aluno 4)

3.2. Pontos negativos

O final do terceiro (o jogo 3) (Aluno 1)

Que num jogo desses, eles fizerem só dentro de um canto. Eles não saiam pra mais nem um (jogos 2 e 3 usaram o mesmo cenário). Só dentro de uma mesma vila (Aluno 2)

Estava muito difícil pra conseguir a missão (os jogos não davam um direcionamento do que fazer. Você tinha que descobrir por sua conta) (Aluno 3)

Era muito difícil de fazer (os jogos) (Aluno 4)

4. Os jogos criados tinham relação com o livro Os miseráveis? (Professor)

Porque... perguntas que vocês irão responder certo. Você tiver lido o livro, você pode passar de fase (Aluno 1)

5. É interessante fazer um jogo digital como atividade de compreensão de um texto literário? (Professor)

Sim. Aprende mais. Tipo assim: algumas pessoas não iam ler o livro, aí só leram o livro porque tinha que fazer o jogo (Aluno 1)

6. Por que não foi possível criar o jogo educacional digital?

6.1. EQUIPE 1:

Primeiro, o (Aluno), no caso, fez até o fichamento que o senhor pediu. Aí a gente veio aqui pra escola tentar fazer, só que não tinha Windows, era Linux, aí não entrava o jogo. Aí a gente foi tentar fazer de novo, só que pelo meu notebook. Aí eu trouxe meu notebook pra cá, a gente foi tentar fazer, só que a conexão do cabo não tava pegando com a coisa, aí a gente tava fazendo no (inaudível) desligado. Aí tinha que começar tudo de novo (Aluno 1)

A gente começou três vezes (Aluno 2)

Até que o... acabou queimando aí agente ficou sem fazer. E a agente até teve a dificuldade pra tentar fazer mesmo com os vídeos (os tutoriais). Na época que a gente tentou mesmo com a extensão caindo (Aluno 3)

6.2. EQUIPE 2:

Porque meu pen drive entrou vírus. Aí a gente teve que recomeçar. Ou por causa da descansa (parada para as férias) porque a gente foi viajar nas férias (Aluno 4)

6.3. EQUIPE 3:

Porque tipo a gente ficou com a parte de fazer o fichamento e o João Pedro (aluno transferido para o turno da tarde) ficou com a parte de fazer o jogo. A gente deu o fichamento pro João Pedro e ele disse que fez o jogo. Aí depois ele disse que o jogo “bugou”. Aí depois ele fez de novo o jogo, só que quando foi agora a gente foi procurar ele, ele sumiu e depois disse que não fez o jogo (Aluno 5)

6.4. EQUIPE 4:

Nós fizemos, aí eu trouxe pro senhor ver naquele dia, lembra? O jogo não abriu. Aí eu fui abrir de novo e o jogo não tava lá, tinha apagado. Deu pra fazer, só não abriu o jogo. Aí nós estamos fazendo de novo (Aluno 6)

6.5. EQUIPE 5:

Não deu tempo fazer não. O jogo tava “bugando” direto, a primeira parte. (Aluno 7)

Nas primeiras partes do mapa, foi só na hora de botar as falas que “bugou” o jogo (Aluno 8)

7. Vocês acham que os preparativos para a Feira Cultural da escola atrapalharam de alguma forma a criação do jogo educacional digital? (Professor)

7.1. EQUIPE 1:

Atrapalhou porque a gente ficou meio assim ocupada com os banners porque a gente nunca... eu particularmente nunca tive a experiência com banners, foi a primeira vez que eu fiz banner. Então eu acho que atrapalhou assim um pouco porque a gente ficava: eu vou fazer o jogo ou vou fazer a Feira? (Aluno 1)

7.2. EQUIPE 2:

Por causa da Feira também que a gente ficava em dúvida se fazia a Feira ou o jogo (Aluno 4)

7.3. EQUIPE 3:

Ou você estudava pra Feira ou tirava tempo pra fazer o jogo (Aluno 5)

7.4. EQUIPE 4:

Atrapalho porque é o mesmo grupo (tanto da criação do jogo quanto da Feira). Ou a gente fazia o jogo ou ia pra Feira (Aluno 6)

7.5. EQUIPE 5:

A feira também atrapalhou porque ninguém tinha experiência com banner (Aluno 7)

c) Entrevista com os alunos que criaram o jogo

1. O que vocês acharam dos jogos educacionais digitais criados? (Professor)

Ah, eu achei muito legal e criativo (Aluno 1)

Legal (Aluno 2)

Criativo (Aluno 3)

2. Qual jogo educacional digital vocês acharam mais interessante? (Professor)

O segundo (jogo 2) (Aluno 1)

2.1. Por que vocês gostaram mais do jogo 2? (Professor)

Porque teve um final e o outro “bugou” (jogo 3) (Aluno 1)

O segundo estava mais bem elaborado. Eles pegaram mais do livro pra fazer o jogo (Aluno 2)

3. Quais os pontos positivos e os pontos negativos dos jogos educacionais digitais?

(Professor)

3.1. Pontos positivos

As perguntas estavam muito bem elaboradas (Aluno 1)

A jogabilidade do jogo foi legal de jogar (Aluno 2)

O jogo deixou a gente empolgada pra querer jogar mais (Aluno 3)

As perguntas estavam bem elaboradas (Aluno 4)

A forma do jogo (Aluno 5)

3.2. Pontos negativos

Eles já colocaram as respostas. (jogo 3, referindo-se ao fato de a opção correta está destacada entre os itens apresentados) (Aluno 1)

Teve um jogo que “bugou” no final (jogo 3) (Aluno 2)

O negativo é porque “bugou” (jogo 3) (Aluno 3)

4. A criação do jogo educacional digital trouxe alguma contribuição para o aprendizado? (Professor)

Como criar o jogo (Aluno 1)

O aprendizado (Aluno 2)

Como criar um aplicativo (Aluno 3)

Ler um texto e colocá-lo em prática (Aluno 4)

Como fazer um jogo (Aluno 5)

Eu sinto mais interesse em ler o livro todo porque eu nunca leio o livro todo (Aluno 6)

5. O que vocês acharam da leitura do livro Os miseráveis? (Professor)

Superinteressante (Todos os alunos)

6. A leitura do livro Os miseráveis trouxe alguma contribuição para vocês? (Professor)

Que ler não é tão ruim (Aluno 1)

Que não se deve julgar uma pessoa pelo passado dela (Aluno 2)

Tem uma parte da história que a vida dele é muito difícil, muito pressionada, muito ruim a vida dele e a nossa vida nem é tão ruim e a gente reclama e a vida dele é muito pior e ele conseguiu passar por tudo e ainda fazia o bem (Aluno 3)

Honestidade. Na parte que o cara ia ser preso aí ele se entregou (Aluno 4)

6.1. Entregar-se à polícia para outra pessoa não ser presa injustamente é algo comum hoje em dia? (Professor)

Nem sempre (Aluno 1)

Não (Aluno 2)

E também tem preconceito, tipo se o cara vivesse bem (fosse rico), ele não ia ficar 19 anos na cadeia, né? (Aluno 3)

Hoje em dia é mais fácil você ser preso pobre do que rico é mais difícil do que pobre. E não é por que uma pessoa cometeu um erro no passado que, e não é nem um erro porque roubar pra comer não é pecado, ela vai continuar a cometer o erro (Aluno 4)

7. Houve empecilhos para a criação do jogo educacional digital? (Professor)

Sim (Todos os alunos)

7.1. Quais foram esses empecilhos? (Professor)

Tinha o dia que marcava e nem todo mundo podia ir. Também teve um jogo que “bugou” duas vezes. Teve que ser recriado duas vezes (Aluno 6)

8. Os preparativos para a Feira Cultural da escola atrapalharam na criação do jogo educacional digital? (Professor)

Muito (Aluno 1)

Bastante (Aluno 2)

Tinha que estudar (Aluno 3)

Tinha que fazer trabalho na casa das meninas (Aluno 4)

9. Vocês tiveram o apoio da escola para a criação do jogo educacional digital? (Professor)

Até teve, mas a gente não uso o computador da escola (Aluno 1)

9.1. Por que vocês não usaram os computadores da escola? (Professor)

Porque nós tínhamos computador em casa (Aluno 3)

10. Por que vocês decidiram criar o jogo digital em casa? (Professor)

Porque é mais confortável em casa (Aluno 5)

11. Se fosse dada uma nova chance de fazer uma prova ou criar um jogo educacional digital como atividade de compreensão de texto, o que vocês escolheriam? (Professor)

O jogo (todos os alunos)

11.1. Por que vocês escolheriam criar um jogo educacional digital como atividade de compreensão de texto em vez de fazer a prova? (Professor)

Por que prova todo bimestre tem (Aluno 1)

Prova a gente já tá acostumado, fazer uma coisa diferente é mais massa (Aluno 2)

Fugir do cotidiano (Aluno 3)

Todo semestre tem (a prova) (Aluno 4)

12. Vocês acharam difícil criar um jogo digital baseado na leitura de uma obra literária? (Professor)

Só teve a dificuldade de falta de experiência, mas depois que passou a mexer no programa, ficou fácil (Aluno 5)

Também ter criado mais de uma vez (Aluno 3)

13. Vocês mudariam alguma coisa nessa atividade de criação de um jogo educacional digital baseada na compreensão do livro *Os miseráveis*? (Professor)

Deixaríamos como está (Todos os alunos)

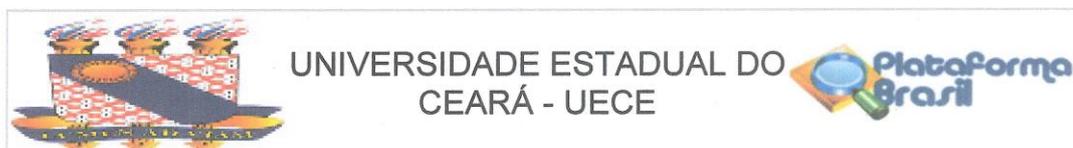
ⁱ Os *tablets* foram entregues pelo Governo do estado do Ceará às escolas da rede estadual de ensino através do projeto Laboratório Móvel.

ⁱⁱ Os vídeos com os tutoriais foram baixados do *Youtube* do link:

https://www.youtube.com/channel/UCM_nel2uMrv5211Y2HoHOPg

ⁱⁱⁱ Os guias instrucionais correspondem às transcrições do áudio dos vídeos tutoriais baixados do *Youtube*.

^{iv} Os *notebooks* foram distribuídos pelo governo do estado do Ceará para 12 escolas-piloto para contemplar as disciplinas Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) através do projeto Reorganização Curricular do Ensino Médio.

 ANEXO G – PARECER SUBSISTENCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTENCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Criação de um jogo educacional digital como atividade de compreensão do texto literário: uma leitura do livro Os Miseráveis, de Victor Hugo

Pesquisador: FLAVIO BRITO DE SENA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67897417.0.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.248.336

Apresentação do Projeto:

A interação entre o mundo do aluno e o oferecido pelo autor não se percebe nessas atividades. O aluno é colocado como mero receptor de informações enquanto o texto dialoga sozinho, revelando e impondo a realidade sem contestação, evidenciando, também, lacunas no que se refere à compreensão e deixando, muitas vezes, perguntas sem respostas. Como tentativa de minimizar essa situação de distanciamento do que é praticado como atividade de leitura em sala de aula no ensino fundamental de escolas públicas para o que se vê, hoje em dia, como tendência de letramento digital, este projeto traz uma proposta de criação de um jogo digital educativo a partir da leitura e compreensão do livro "Os miseráveis", de Victor Hugo, no qual os alunos serão os criadores do jogo, tornando-os, assim, construtores da própria aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Criar um jogo educacional digital baseado na leitura do livro Os Miseráveis como proposta de compreensão da obra literária, visando a motivação e engajamentos dos alunos na atividade de interpretação.

Objetivo específico:

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

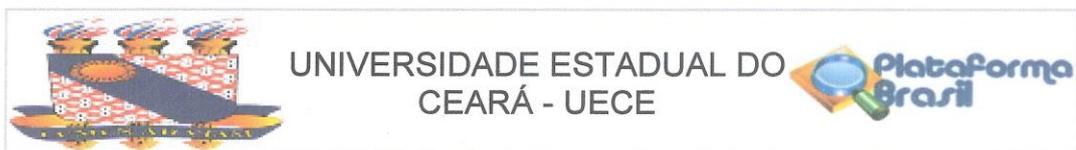
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.248.336

Avaliar a produção dos jogos educacionais digitais por meio da análise da compreensão feita pelos alunos do texto literário materializada no jogo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

apresenta como

Riscos:

- 1) no que tange à leitura, como a obra literária aborda temas como injustiça, prostituição, corrupção, desigualdade social, maus-tratos infantis e miséria, alguns alunos, devido ao contexto político e social no qual estão inseridos ser semelhante ao da narrativa, podem se identificar com o conflito que alguns personagens estão envolvidos e, assim, se sentirem constrangidos com a leitura do livro.
- 2) no que tange à criação do jogo, têm-se o cansaço da visão e dores nas costas e nos dedos devido ao trabalho contínuo e excessivo de criação do jogo em frente ao computador ou notebook.

Benefícios:

Compreensão motivada e engajada do texto literário pelos alunos do 9º ano por meio da criação de um jogo digital o que, de certa forma, gerará no aluno motivação também para ler a atividade de leitura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O desenvolvimento tecnológico e o acesso às mídias estão se tornando aliados nas escolas para a construção de processos pedagógicos com ênfase na significação, na criticidade e na ludicidade na hora de aprender. Desta forma, os professores podem dinamizar o processo de ensino, explorando recursos que já são aliados dos alunos no dia a dia, como são os jogos digitais que além de construírem novas possibilidades de diálogo, estimulam o processo de produção e criação, tanto dentro, quanto fora da sala de aula.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

apresenta todos os termos

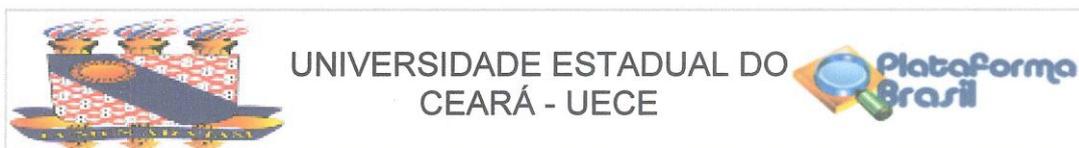
Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendências

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.248.336

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_911274.pdf	20/07/2017 17:25:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.doc	03/05/2017 18:02:19	FLAVIO BRITO DE SENA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termosdeanuencia.pdf	03/05/2017 17:58:34	FLAVIO BRITO DE SENA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termosdeassentimento.pdf	03/05/2017 17:56:33	FLAVIO BRITO DE SENA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcledospais.pdf	03/05/2017 17:55:35	FLAVIO BRITO DE SENA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	03/05/2017 17:54:38	FLAVIO BRITO DE SENA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Agosto de 2017

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador)

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br