

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

GAMIFICATION IN TEACHING AND LEARNING PROCESS OF READING IN PORTUGUESE LANGUAGE

Karlene do Socorro da Rocha CAMPOS¹
(PUC-SP)
kcampos@pucsp.br

Daniela Carnaúba BENEDITO²
(PUC-SP)
danielacarnauba@yahoo.com.br

RESUMO:

Neste trabalho, refletimos sobre a contribuição de elementos de gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. Pressupomos que, por meio de uma organização gamificada, propicia-se o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, criando-se uma realidade virtual em que é possível atuar, personificar, arquitetar, tecer e desvendar sentidos. Fundamentamo-nos em estudos sobre leitura e gamificação e ilustramos nossas reflexões em atividades de uma disciplina que trata da aprendizagem por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, desenhada para alunos do primeiro ano de um curso de graduação em Letras. Constatamos que, de fato, elementos do universo de *games* podem ser utilizados por professores de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência leitora dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: estratégias de leitura; gamificação e ensino de leitura; aprendizagem de leitura.

ABSTRACT:

In this work, we reflect on the contribution of gamification elements in teaching and learning process of reading in Portuguese Language. We assume that, through a gamified organization, the development of a meaningful learning is fostered, creating a virtual reality in which it is

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP.

² Especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP.

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

possible to act, to personify, to architect, to weave and to unveil senses. We base our studies on reading and gamification and illustrate our reflections in activities of a subject that deals with learning through digital information and communication technologies, designed for first year students of an undergraduate degree in Language and Literature. We have verified that, in fact, elements of games universe can be used by Portuguese teachers for the development of reading competence.

KEY WORDS: reading strategies; gamification and reading teaching; reading learning.

0. Considerações iniciais

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), em especial a internet, trouxeram inúmeras possibilidades de interação. O jovem aprendiz está constantemente conectado às redes sociais, aos novos meios de distribuição de conteúdo digital e a *games*, motivo pelo qual os docentes precisam valer-se de ferramentas e *softwares* que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, expandindo as fronteiras do conhecimento.

A Escola, então, deve ser um espaço de inclusão digital, tornando-se um ambiente mais atrativo, sem perder o foco no processo educacional. Aulas tradicionais, carteiras enfileiradas, quadro negro ou projetor em local fixo, professor à frente de sua sala de aula e inflexibilidade são características que remetem a um ambiente conservador, autoritário e pouco inspirador. E o ensino, não raramente, torna-se lento, descontextualizado e baseado em longos textos enfadonhos diante de um vasto mundo de possibilidades.

Para transformar essa situação, o educador pode experimentar e testar as diversas TDIC disponíveis, entre elas alguns espaços educacionais virtuais, para organizar situações de aprendizagem relevantes e para interagir com os alunos em uma relação de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Os *games* podem ser grandes aliados nessa empreitada, pois os discentes, geralmente nativos digitais³, são familiarizados com recursos e estratégias disponibilizados por esse tipo de ferramenta, até então utilizada apenas como entretenimento. Mas unir o prazer à seriedade do

³Mark Prensky (2001), estudioso do uso de tecnologias em educação, observa a existência de *nativos digitais*, indivíduos que nasceram na era digital (a partir de 1980), e os *imigrantes digitais*, que nasceram na era analógica, quando a presença das TDIC não era tão impactante como é atualmente.

processo educacional é um desafio para aqueles que buscam o comprometimento de uma geração conectada e imediatista, para a qual o compartilhamento constante de informações, a necessidade de ver e ser visto, a busca coletiva de soluções para problemas são fatores essenciais em quase todas as esferas de atividades humanas.

Neste artigo, pretendemos refletir sobre a contribuição de elementos de gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. Pressupomos que tais elementos propiciam o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, já que promovem maior participação e interação dos aprendizes com as atividades pedagógicas, criando-se uma realidade virtual em que é possível atuar, personificar, arquitetar, tecer e desvendar sentidos.

Nosso interesse pelo universo da gamificação justifica-se pela necessidade contínua de aprimorarmos nossa prática pedagógica em aulas de Língua Portuguesa, seja em ambiente presencial, semipresencial ou a distância. Uma vez que o advento das TDIC impacta fortemente na organização social do mundo contemporâneo, – o que inclui, obviamente, o modo de ensinar e aprender – torna-se relevante o estudo de novas estratégias pedagógicas que promovam um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e significativo.

Valemo-nos dos estudos de Koch e Elias (2017), Marcuschi (2015) e Solé (1998), que embasam nossas reflexões sobre leitura. Para refletirmos sobre os impactos de elementos de gamificação em atividades de leitura, consideramos os estudos de Alves (2015), Werbach e Hunter (2012) e Mattar (2010). Estudamos alguns elementos de gamificação em uma disciplina desenhada e ministrada por uma das autoras do presente trabalho, que trata da aprendizagem por meio TDIC, oferecida para alunos do primeiro ano de um curso de graduação em Letras. Embora não seja uma disciplina voltada para o ensino de leitura, engloba atividades que visam ao desenvolvimento da competência leitora. A escolha justifica-se pelo fato de uma de nós, pesquisadoras, atuar nesse contexto educacional e detectar que, muitas vezes, os alunos se sentem desmotivados para a leitura de textos teóricos. Assim, a disciplina, que é semipresencial e apresenta-se em uma plataforma virtual de aprendizagem, tem algumas atividades desenhadas em uma estrutura gamificada, no intuito de estimular os estudantes a envolverem-se de forma mais significativa com as leituras propostas.

1. Ensino de leitura em Língua Portuguesa

Formar um cidadão letrado é o grande desafio da Escola contemporânea, que precisa preparar sua clientela para atuar intensa e ativamente nas esferas social, política, econômica e tecnológica. Nessa

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

perspectiva, ler um texto vai muito além de decodificar palavras; é um exercício de desvendar significados, preencher lacunas, posicionar-se diante da informação, formar uma opinião, agregar valores e ideologias, questionar, compreender, inferir, refutar, confirmar, dialogar e replicar.

O avanço dos recursos tecnológicos impõe a necessidade do desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, como, por exemplo, estratégias para a leitura de textos multimodais⁴. Entretanto, de modo geral a Escola limita-se, ainda hoje, a trabalhar com atividades básicas: ler em voz alta, sozinho ou em jogral, e responder a um questionário no qual se deve localizar e copiar informações do texto, procedimento centrado apenas nos aspectos linguísticos, ignorando-se outras capacidades mentais de leitura. Ou seja, essas são atividades que não levam à formação proficiente do leitor.

Com os avanços das ciências linguísticas, a teoria da decodificação não é suficiente para apreender o sentido textual, pois o processo de leitura desvela-se complexo, subjetivo, incerto e dependente das relações que se estabelecem entre leitor e autor. Nesse prisma, o ato de ler é concebido como um processo de interação, no qual os envolvidos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, em um processo dialógico, isto é, o texto é o ponto de encontro entre o autor e o leitor. E este último constrói, com base em seus conhecimentos de mundo, os sentidos do texto, juntamente com as pistas textuais deixadas pelo autor. A esse respeito, Koch e Elias (2017: 12) ponderam:

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto, cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, para tanto, as 'sinalizações' textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude 'responsiva ativa'. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

Então, *ler* equivale a *ler compreensivamente* e, portanto, recitar de cor um texto não é garantia de tê-lo compreendido. O ato de ler e compreender é um processo cognitivo, em que o sujeito social lança mão de seus conhecimentos prévios e seus valores sociais, suas experiências e suas relações com o outro para a construção de sentidos. E

⁴A multimodalidade refere-se a textos cuja construção de significados ocorre por meio de mais de um modo semiótico (visual, sonoro, escrito, gráfico etc.). Cf. LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002. Disponível em <http://hem.bredband.net/sigrunr/lemke02hyper.pdf>. Acesso em 29.08.18.

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

considerando-se que ninguém possui conhecimento e experiências exatamente iguais, deparamo-nos com situações em que há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores (MARCUSCHI, 2015).

Por isso, nem todo texto é destinado a todo tipo de leitor, visto que aspectos culturais, por exemplo, podem ser um fator para que não haja compreensão. Da mesma forma, aceitar a pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto não significa que o leitor possa entender qualquer texto, porque o sentido não está apenas naquele que lê, mas na interação autor-texto-leitor. Em outras palavras, a compreensão textual depende dos objetivos de leitura estabelecidos pelo leitor, bem como de suas intenções, seus conhecimentos de mundo e de língua, para que possa identificar as pistas deixadas pelo autor, que, ao escrever, pressupõe certo tipo de interlocutor. Trata-se de uma relação de reciprocidade e um esforço dos dois lados – autor/leitor – para que o sentido seja apreendido do texto.

Nessa direção, Koch e Elias (2017) ressaltam que um fator importante na construção de sentidos no texto é o contexto que o envolve, com todos os elementos que o constituem (locutor e interlocutor, lugar de onde falam, suas crenças, seus valores, papel que desempenham, suas intenções comunicativas etc.). Segundo as autoras, o processamento textual na atividade de leitura vai além dos aspectos linguísticos e engloba três sistemas de conhecimento: o *conhecimento linguístico*, que consiste no conhecimento gramatical e lexical; o *conhecimento enciclopédico*, que se refere a conhecimentos gerais sobre o mundo, as vivências pessoais, os fatos históricos, as credences etc.; o *conhecimento interacional*, por meio do qual se estabelece um diálogo entre autor e leitor, para se construir um sentido textual. Elas observam que “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas” (KOCH; ELIAS, 2017:61). Desse modo, uma leitura que não considere o contexto é ineficiente, já que os elementos contextuais nos permitem preencher as lacunas do texto, eliminar as ambiguidades, perceber os fatores sócio-histórico-culturais presentes, fazer suposições sobre possíveis significados e intenções.

Na atividade de leitura, é preciso considerar a noção de inferência, pois, conforme explica Marcuschi (2015), compreender é inferir. A inferência é uma estratégia cognitiva que considera a informação textual e o contexto para construir uma nova representação semântica. Inferir pressupõe que o leitor ultrapasse o sentido literal do que está posto e, somando-o ao contexto sociocultural, deduza ou extraia a informação implícita. O autor exemplifica:

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ao lermos na parede de um restaurante a expressão 'Fumantes', não entendemos que ali há pessoas que fumam, mas que ali se pode fumar. Igualmente, ao lermos na frente de um prédio uma tabuleta que diz 'Saída de veículos', não se trata de uma simples informação de que dali saem veículos, mas sim de que ali há perigo e deve-se ter algum cuidado ao passar (MARCUSCHI, 2015: 253).

Com Marcuschi, concebemos a leitura como prática social, como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização do texto, a qual requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes: quando lemos, processamos, criticamos, contrastamos, avaliamos informações. Em outros termos, agimos estrategicamente na construção de sentidos.

1.1 Estratégias de leitura

A diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade implica diferentes estratégias de leitura, afinal não se lê um texto literário da mesma forma que se lê uma bula de remédio ou uma notícia. Isso exige do professor um olhar atento na organização das atividades pedagógicas, atentando para as estratégias que devem ser ensinadas para o alcance de uma leitura proficiente.

Em seus estudos sobre estratégias de leitura, Solé (1998) explica que, mesmo se tratando de um processo cognitivo, essas devem ser ensinadas. Para tanto, os alunos devem ser expostos a um processo/modelo de leitura que lhes permita ver as estratégias em ação, em uma situação significativa e funcional. Ela argumenta que a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar resumos e garantir que o leitor seja ativo, construindo previsões e antecipações, as quais, durante a leitura, serão confirmadas ou refutadas. Destaca, nessa ótica, algumas estratégias a serem evidenciadas, que consistem em: *formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as principais ideias.*

Solé (1998) enfatiza que, na leitura de um texto, devemos realizar ações estratégicas, visto que, de modo geral, sempre temos uma finalidade: lemos para responder perguntas; realizar uma prova; desfrutar de um momento de lazer; procurar uma informação; conhecer o funcionamento de um equipamento; discutir um assunto; avaliar seu conteúdo etc. Nesse viés, a leitura é, conforme mencionamos anteriormente, um processo em que o leitor interage com o texto, por meio da interpretação da mensagem, com base em seu objetivo de leitura.

A autora ratifica que, além de se valer do seu objetivo de leitura para construir o sentido textual, na interação com o texto o leitor deve se valer de conhecimentos prévios, com base em suas experiências de língua, de organização textual, de mundo, associando-os às informações veiculadas na mensagem. Também é necessário observar o texto como um todo, procurando-se depreender seu significado global, atentando-se para título e subtítulos, para elementos destacados em negrito ou itálico, para palavras constantemente repetidas, para figuras e gráficos, entre outros elementos textuais.

É necessário também considerar o gênero textual em que é veiculada a mensagem, uma vez que seu propósito comunicativo, sua estrutura e seu estilo dizem muito sobre as informações que ele apresenta. Consideremos, por exemplo, um anúncio publicitário: antes mesmo de lermos o que ele diz, inferimos que lá iremos encontrar a divulgação e/ou venda de um determinado produto ou serviço, tendo em vista que esse gênero tem isso como propósito. O mesmo podemos dizer de uma notícia de jornal: a informação destacada em manchete, o modo de organizar o texto em colunas, entre outros elementos, levam-nos a inferir que estamos diante de uma notícia.

Corroborando as observações de Solé (1998), os PCN (BRASIL, 1998: 70) entendem por leitor competente aquele que consegue perceber não apenas o que está posto, mas, principalmente, o que está implícito, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Em suma, evidencia-se a necessidade de formação de leitores ativos, os quais devem ser expostos a diversos gêneros textuais, partindo dos conhecimentos prévios e ampliando seus repertórios com base em seus objetivos de leitura e com base em estratégias que envolvam diversos aspectos da compreensão.

2. Gamificação como recurso pedagógico

O mundo evoluiu, tornou-se mais dinâmico e interativo. Hoje, é possível manter contato com pessoas de qualquer lugar, não importa mais a distância; as videochamadas aproximam indivíduos, as mensagens constantes e instantâneas estreitam os laços; a era digital modificou as relações sociais, ampliou e descentralizou o conhecimento.

Pessoas clamam por soluções imediatas; compartilham suas vidas com desconhecidos; buscam, conscientemente ou não, a aprovação de outras pessoas. As "curtidas" nas redes sociais, por exemplo, servem de parâmetro para medir os relacionamentos, são o *feedback* daqueles que nelas se relacionam. O homem tem cada vez mais necessidade de interação e menos medo da exposição.

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

O jovem dessa era está habituado às facilidades que os recursos digitais trouxeram para o cotidiano e tem novas expectativas em relação à aprendizagem. Tais expectativas demandam novas estratégias de ensino em que o trabalho coletivo, a interação, o *feedback* e até a diversão precisam estar presentes.

Prensky (2001) chama a atenção para o surgimento dos *nativos digitais*: aqueles que já nasceram nos anos de 1980 e cresceram na era da tecnologia, diferenciando-se dos *imigrantes digitais*, que nasceram na era analógica (antes da década de 1980) e tiveram de migrar para o mundo digital somente na vida adulta. De acordo com essa definição, os nativos digitais aprendem de forma diferente, estão acostumados a receber informações rapidamente, são multitarefas e diferem-se de seus professores – imigrantes digitais – que estão habituados a processos de aprendizagem mais longos e lentos e, portanto, têm dificuldade para engajar os estudantes nas novas situações de aprendizagem.

Mattar (2010: 10) compara as habilidades dessas duas gerações:

Alunos nativos digitais estão acostumados a receber informações mais rapidamente do que seus professores – imigrantes digitais – sabem transmitir. Imigrantes preferem textos a imagens; já os nativos, ao contrário, preferem imagens a textos. Os imigrantes preferem as coisas em ordem, enquanto os nativos relacionam-se com a informação de maneira aleatória. Imigrantes estão acostumados a uma coisa por vez, ao passo que os nativos são multitarefas. Os imigrantes aprendem de modo lento, passo a passo, uma coisa por vez, individualmente e, acima de tudo, seriamente.

A passos lentos, a Escola tenta apropriar-se dos recursos tecnológicos que estão à disposição no mundo contemporâneo. As aulas disputam o espaço e a atenção com os *smartphones* e seus diversos atrativos e, em uma tentativa frustrada de manter o foco no conteúdo, alguns docentes consideram que proibir essas ferramentas seja uma solução para garantir a aprendizagem dos estudantes. No entanto, a realidade nos mostra o contrário: é necessário incorporar soluções mais sofisticadas visando à motivação dos educandos e que sejam compatíveis com o cenário atual.

Surge, então, a *gamificação*, que, no campo da aprendizagem, consiste na utilização de organização e estratégias de *games* para envolver pessoas, motivando-as para resolver problemas e, desse modo, promovendo a aprendizagem de forma mais significativa (ALVES, 2015). Gamificar refere-se à utilização de elementos de *designer* de *games* em contextos que não são de *games* como forma de melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Com Alves (2015), consideramos que o uso da gamificação pode contribuir para o alcance de

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

objetivos a serem atingidos no processo educacional, o que não significa dizer que essa ferramenta seja a solução para a diversidade de problemas que podem ocorrer em sala de aula.

Para a autora, a gamificação conta com um elemento não material em sua essência, denominado *círculo mágico*: um espaço que cria uma barreira entre a atividade do *game* e a realidade, como se, ao jogarmos, fôssemos transportados para uma realidade paralela e envolvidos pelo ambiente e pela situação, sem vermos o tempo passar, o que, segundo ela, favorece a aprendizagem ao diminuir a resistência proveniente da realidade.

Alves (2015) destaca dois aspectos relevantes a serem considerados no emprego de elementos de gamificação no processo educacional: a interatividade⁵ e o *feedback*. A interatividade é a premissa para que o jogo aconteça, pois refere-se a uma pessoa – o jogador – interagindo com o sistema. Já o *feedback* é o meio pelo qual o jogador acompanha seu desempenho, reavalia suas estratégias e toma decisões.

Outro aspecto que merece destaque é a diversão, que, de modo geral, nem sempre esteve associada à aprendizagem. Mattar (2010) defende que as fronteiras entre aprendizagem/diversão precisam ser desfeitas: a aprendizagem precisa se aproximar do entretenimento para se promover o engajamento dos alunos. Isso significa dizer que um jogo pode incluir seriedade no processo educacional e com ele pode ser possível desenvolver uma série de habilidades, além de viabilizar a construção conjunta do conhecimento – o ato de jogar possibilita o emprego de conhecimentos prévios, promove a formulação de hipóteses e o desenvolvimento do raciocínio, entre outras estratégias cognitivas.

Mattar (2010) explica que o processo educacional baseado em jogos fundamenta-se em duas premissas: (1) os aprendizes são, no cenário contemporâneo, nativos digitais, conforme mencionamos anteriormente; (2) sua geração experienciou de forma intensa novas formas de jogar, com o advento de computadores e *videogames* (MATTAR, 2010).

O autor discute a utilidade dos *games* na educação, evocando os conceitos de *aprendizagem tangencial* e *aprendizagem baseada em erros*. O primeiro refere-se ao que se aprende no contato com situações reais; o segundo não enxerga o erro como fracasso, mas como oportunidade de aprender com base em falhas. Observamos que os dois conceitos convergem para propostas pedagógicas que promovem um ensino

⁵ Lembramos que os significados de interação e interatividade são diferentes: a interação consiste na ação recíproca entre dois ou mais seres humanos, por meio da qual ocorre a intersubjetividade, ou seja, o encontro face a face ou mediado de sujeitos. A interatividade, por sua vez, refere-se à relação estabelecida entre o ser humano e uma máquina (BELLONI, M. L. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 2001: 58).

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

contextualizado, no qual o aluno constrói ativamente seus conhecimentos. Nesses termos, a avaliação acontece em vários momentos e passa a ser aquela que promove a aprendizagem.

Na ótica da aprendizagem tangencial, nos *games* os jogadores têm liberdade de escolher como, quando e porque aprendem, assumem papéis ativos mesmo quando há objetivos estabelecidos e estão livres para atingir esses objetivos da maneira que preferirem. Já na ótica da aprendizagem baseada em erros, os *games*, diferentemente do que ocorre no ensino tradicional, integram a colaboração e a competição, isto é, o fracasso é visto inicialmente como uma maneira de aprender e, em uma próxima oportunidade, como caminho para vencer. Essa característica permite que os jogadores sejam mais ousados, pois não há perdas significativas e é possível recomeçarem de onde pararam.

2.1 Elementos de gamificação

Os elementos da gamificação referem-se a recursos disponíveis para criação de uma solução de aprendizagem gamificada. De acordo com Werbach e Hunter (2012), tais elementos são padrões regulares que podem ser combinados de diferentes maneiras para a construção de um jogo. Assim, dependendo das experiências que desejamos provocar, podemos selecionar e utilizar os elementos da gamificação com o cuidado de não transformar um processo em mera competição, em que pontos são distribuídos aleatoriamente.

Os autores dividem os elementos da gamificação em três aspectos: *dinâmica*, *mecânica* e *componentes*, os quais se relacionam entre si para o alcance da experiência almejada. Alves (2015) – amparada pelos estudos de Werbach e Hunter – apresenta esses aspectos em estrutura piramidal:

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X



Fonte: ALVES (2015: 43)

Ao explicar o modelo de elementos de jogos de Werbach e Hunter, Alves salienta que as categorias se organizam em ordem decrescente, sendo que cada elemento mecânico se articula a uma ou mais dinâmicas e cada componente se relaciona a um ou mais elementos mecânicos.

Ainda de acordo com explicação da autora, na DINÂMICA (topo da pirâmide) estão os elementos que atribuem coerência e padrões regulares à experiência de gamificação:

- as **contrições** – que restringem o alcance do objetivo pelo caminho mais óbvio, estimulando o pensamento estratégico;
- as **emoções** – que se referem aos sentimentos que um jogo pode despertar, como alegria, entusiasmo ou frustração. No caso da aprendizagem a emoção deve ser motivada por *feedback* e recompensada pelo alcance de um resultado;
- a **narrativa (storytelling)** – que une os elementos do *game*, atribuindo coerência à experiência, permitindo que os jogadores estabeleçam uma correlação com o seu contexto;
- a **progressão** – que consiste nos mecanismos responsáveis para que o indivíduo perceba que está avançando, aprendendo e acredite que vale a pena continuar;
- o **relacionamento** – que diz respeito aos aspectos utilizados para proporcionar a interação entre os participantes.

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Na MECÂNICA, estão os elementos chamados de *verbos*, que promovem ação:

- os **desafios** – que são os objetivos propostos aos jogadores e mobilizam-no a buscar o estado de vitória;
- a **sorte** – que é o envolvimento de algum elemento que desperta no jogador a sensação de sorte envolvida;
- a **cooperação e competição** – que, apesar de serem ideias opostas, promovem no jogador o desejo de interagir com outros para que juntos construam algo ou para que um supere o progresso do outro;
- o **feedback** – que é essencial para que o jogador perceba que está caminhando ao encontro do objetivo proposto;
- a **aquisição de recursos** – que se refere aos recursos que o indivíduo acumulará durante o jogo e que será utilizado em algum momento para o alcance de algo maior;
- as **recompensas** – que são benefícios conquistados, tais como distintivos, acréscimo de vidas, direito a jogar novamente;
- as **transações** – que são os mecanismos de compra, venda e troca de recursos a serem utilizados durante o jogo, proporcionando ainda mais interação entre os jogadores;
- os **turnos** – que possibilitam aos jogadores alternarem-se entre uma jogada e outra;
- os **estados de vitória** – que são as representações de quem alcançou o objetivo.

Nos COMPONENTES estão formas específicas de como se configuram a dinâmica e a mecânica do jogo, ou seja, como se realizam no jogo propriamente dito:

- as **realizações** – que são mecanismos de recompensar o jogador por cumprir um desafio;
- os **avatares** – que possibilitam a representação visual de seu personagem ou papel;
- os **badges** – que são as representações visuais das realizações ou resultados alcançados;
- os **boss fights** – que se referem aos desafios mais difíceis, como os proporcionados para mudança de níveis;
- as **coleções** – que atestam as conquistas do jogador;
- o **combate** – que são as lutas a serem travadas;

- o **desbloqueio de conteúdo** – que atribui uma tarefa a ser realizada para que se possa ganhar acesso a um conteúdo do game;
- a **doação** – que significa oferecer ajuda a outros jogadores;
- o **placar** – que demonstra a colocação do jogador em relação aos demais participantes;
- o **nível** – que representa o grau de dificuldade a ser enfrentado e permite que o jogador desenvolva suas habilidades enquanto avança de um nível ao outro;
- os **pontos** – que consistem na contagem acumulada ao longo do jogo;
- a **investigação ou exploração** – que é o alcance de resultados implícitos no contexto gamificado;
- o **gráfico social** – que é uma tentativa de fazer com que o *game* seja uma extensão de seu círculo social;
- os **bens virtuais** – que são os itens virtuais que os indivíduos estão dispostos a adquirir por meio de moedas virtuais.

Entre os elementos apresentados, cabe ressaltar a importância da narrativa, uma vez que, segundo Alves (2015), sem uma história que crie significado para o jogador, a credibilidade do sistema de jogo fica prejudicada e a motivação para engajamento no sistema deixa de existir porque perde a relevância. Mattar (2010) também discorre sobre a importância desse elemento, comparando-o ao cinema: em um filme, a história está posta e ao telespectador resta apenas a contemplação; já o *game* é um espaço de experiência e interatividade, em que sua estrutura é preenchida pelos atos do próprio jogador.

As afirmações aqui apresentadas corroboram com o objetivo deste trabalho, fornecendo-nos subsídios para observarmos, na próxima seção, se e como a leitura pode ser ensinada de forma significativa por meio da estratégia da gamificação.

3. Gamificação e aprendizagem de leitura

Neste artigo, apresentamos a leitura como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que demanda a mobilização de saberes diversos, tais como processar, criticar, contrastar e avaliar informações. Trata-se, pois, de ações articuladas às expectativas assumidas no momento em que lemos um texto.

A realização eficiente dessas ações depende de estratégias que motivem o interesse pela leitura e garantam a compreensão textual. Ao estudarmos os elementos de gamificação, consideramos que alguns deles

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

podem contribuir para aprimorar habilidades de leitura, promovendo o protagonismo e o envolvimento do discente com essas atividades.

Para ilustrarmos nossas reflexões, consideramos, no presente trabalho, uma disciplina semipresencial desenhada para alunos do primeiro ano de um curso de graduação em Letras, que enfoca a influência das TDIC na construção do conhecimento e visa a promover discussão sobre os impactos dessas tecnologias no processo educacional. Embora não seja uma disciplina voltada especificamente para o ensino de leitura, engloba atividades que visam ao desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes.

A escolha justifica-se pelo fato de uma de nós, pesquisadoras, atuar nesse contexto educacional e detectar que, muitas vezes, os discentes se sentem desmotivados para a leitura dos textos teóricos propostos. Na tentativa de sanar esse problema, configuraram-se algumas atividades da disciplina em uma estrutura gamificada, no intuito de estimular os estudantes a realizarem uma leitura mais significativa. A título de ilustração, apresentamos, na sequência, a primeira e a segunda aula da referida disciplina⁶.

AULA 1 - ATENÇÃO, ESTUDANTES DA DISCIPLINA TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM!

A Instituição Escola no Brasil está enfrentando um sério problema: as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) chegaram para ficar e já estão presentes em praticamente todas as esferas de atividades em que circulam seus alunos.

Muitos deles, inclusive, chegam às aulas munidos de informações obtidas a caminho da Escola, em seus tablets e celulares, que nem sempre são de conhecimento dos professores. Resultado: aulas desinteressantes, desestimulantes; professores e alunos frustrados com o processo educacional.

E como os docentes são, de modo geral, de uma era anterior à era digital – a era analógica –, em que não foram formados para atuar com TDIC, abriu-se uma enorme fenda entre Escola e estudantes, que pode, em pouco tempo, engolir essa instituição secular se ela não modernizar seu sistema educacional, incluindo novos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Sua missão: formar uma equipe de trabalho e descobrir formas de utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação na

⁶ As aulas aqui apresentadas foram elaboradas por Campos, em 2017, para a disciplina *Tecnologias Digitais na Aprendizagem*, ministrada no primeiro semestre de 2017 aos alunos de graduação do curso de Letras da PUC-SP.

aprendizagem, para ajudar os professores a modernizarem a Escola, com projetos de ensino mais voltados às expectativas dos estudantes!

Para realizar a missão com êxito, você terá de conhecer mais a fundo sobre a importância das tecnologias digitais na aprendizagem. E há textos muito interessantes sobre o tema, alguns dos quais selecionamos para esta empreitada. Entretanto, para uma leitura realmente significativa, é necessário estabelecer algumas estratégias que garantam a adequada compreensão das ideias apresentadas!

Veja algumas dicas:

- *Em primeiro lugar, você deve estabelecer junto com sua equipe um objetivo para a leitura: o que você procura no texto? Você e seus companheiros devem pensar nisso antes de caminharem texto adentro!*
- *Em seguida, é necessário reconhecer as ideias principais para o alcance do objetivo proposto. Mas agora é com você! Estabeleça as outras estratégias necessárias para o alcance de seu objetivo de leitura. Essas estratégias devem ser apresentadas por você e seu grupo na próxima aula, ok?*

Verificamos, na aula 1, alguns elementos de gamificação – destacados em negrito, a seguir – que podem contribuir para o envolvimento do aluno com as atividades de leitura que terá de realizar para obter êxito na missão que lhe foi destinada. Propor atividade de leitura fundada em uma **situação contextualizada**, que se aproxime do cotidiano do aprendiz, pode aumentar seu interesse pelo objeto de estudo e despertar-lhes **emoção**, em sentimentos como alegria ou entusiasmo, ainda mais se ele for parte importante dessa história, sendo desafiado a alcançar um resultado. Assim, o fato de apresentarmos uma **situação-problema**, exposta de forma lúdica, que envolve um espaço com o qual os alunos se identificam, pode tornar a atividade de leitura proposta mais significativa; estimular que os alunos tracem objetivos na hora de ler os textos na tentativa de resolver o problema proposto, quebrando, como pondera Alves (2015), possíveis resistências que podem existir quando eles são simplesmente expostos ao conteúdo das atividades. Com Solé (1998), salientamos que o estabelecimento de objetivos na leitura é uma estratégia que determina o modo como o leitor se situa diante do texto e dirige sua leitura para o alcance desses objetivos, engajando-o a adotar procedimentos que garantam a compreensão textual.

O fato de os estudantes serem convocados para, em grupos, procurarem soluções para um problema proposto, contextualizando-o em seu cotidiano, pode estimular o **pensamento estratégico** e a **competição** saudável entre eles, mantendo-os motivados a construir

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

algo em equipe: no trecho *Sua missão*, eles são **desafiados** a descobrir uma solução para um problema com o qual têm, de modo geral, bastante familiaridade e, para tanto, deverão ler alguns textos selecionados em suas pesquisas ou indicados pela professora. Os elementos de gamificação destacados neste parágrafo também motivam o interesse pela leitura e estimulam o emprego de estratégias cognitivas: para definirem soluções ao problema que lhes foi apresentado (sendo este o objetivo de leitura mais relevante, nesse caso), terão de formular previsões, confirmá-las ou refutá-las; utilizar conhecimentos prévios; atentar para pistas linguísticas que evidenciem a intenção comunicativa do autor do texto, entre outras.

A competição pode ser um elemento importante para o envolvimento na atividade de leitura, visto que, como seres sociais, gostamos de competir, ver o que nossos amigos estão fazendo, saber que posição ocupamos se comparados com outros, gostamos de fazer parte de um time (ALVES, 2015). Dessa forma, os alunos interagem positivamente com os seus colegas, criando um clima de curiosidade e expectativa, uma vez que não sabem o que encontrarão pela frente, mas querem superar os obstáculos e compartilhar as experiências.

Ao propormos, na aula, a socialização das estratégias identificadas pelas equipes, estimulamos a **cooperação** entre os envolvidos, que, com base nas leituras por eles realizadas e em suas experiências individuais, podem contribuir colaborativamente para o processo eficiente de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

Na aula 2 da referida disciplina, os estudantes continuam em contato com uma aula de leitura em estrutura gamificada:

AULA 2 – AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS ESTUDANTES

A partir de agora, você e seu grupo serão desafiados a desenvolver um projeto de aprendizagem com um recurso tecnológico – pode ser recurso audiovisual, tablet, celular, hipertexto, entre outros de sua preferência.

Vocês terão 14 semanas para desenvolver um projeto que apresente formas eficientes de utilizar tecnologias digitais na aprendizagem e em cada semana do curso poderão explorar aspectos que auxiliarão nessa missão. Haverá desafios pelo caminho e será necessário traçar estratégias que garantam a chegada ao final deste semestre, com o projeto pronto para ser executado!

No final do semestre, o grupo apresentará o projeto desenvolvido para uma equipe de especialistas em tecnologias digitais!

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Meta desta aula:

- *traçar o perfil do aluno que aprende com tecnologias digitais em ambiente virtual de aprendizagem.*

Desafio 1

Para alcançar a meta proposta nesta aula, você precisa reunir informações sobre o perfil do aluno que aprende com tecnologias digitais em ambientes virtuais de aprendizagem.

Porém, antes de traçar as estratégias com seu grupo para o alcance da meta estabelecida, cada integrante, individualmente, deve realizar o quiz a seguir, para verificar o seu perfil: os integrantes do grupo são nativos ou imigrantes digitais?

Clique para acessar o QUIZ

Depois de realizar o quiz, reúna-se com sua equipe e tracem juntos um perfil do grupo, levando em conta as recorrências evidenciadas nos resultados obtidos no quiz realizado por cada participante. Em seguida, um dos membros deve ser responsável por redigir um breve texto descrevendo o perfil do grupo. O texto deve ser postado no recurso Portfólio do grupo.

A realização desse desafio conferirá à equipe 10 estrelas e dará acesso a um excelente texto sobre nativos e imigrantes digitais, que certamente fornecerá subsídios para o delineamento do perfil geral do aluno que aprende com tecnologias digitais.

Mas para alcançar a meta desta aula, você e sua equipe precisarão ler mais textos sobre o tema! E para fazer boas pesquisas na Internet, consulte em nossa Linkoteca um ótimo texto sobre busca na Internet! Lá, apresentam-se alguns critérios que auxiliarão na avaliação dos sites de busca.

Como podemos observar, os estudantes continuam sendo desafiados a realizar a missão proposta, e outro elemento de *game* aparece na estrutura da atividade: os **badges** em forma de estrelas, que consistem na representação visual das realizações ou dos resultados alcançados e também contribuem para estimular sentimentos de alegria e entusiasmo entre os membros das equipes discentes, conforme veremos mais adiante.

A proposta de desenvolver um projeto que apresente formas eficientes de utilizar tecnologias digitais na aprendizagem contextualiza as atividades de leitura a serem realizadas, e estas englobam a necessidade de fazer projeções com base em elementos que fazem parte do contexto que envolve a tarefa: para traçar o perfil daquele que aprende com tecnologias digitais em ambientes virtuais de aprendizagem, os

estudantes terão de reunir, ler e interpretar informações que compõem esse perfil.

Observamos que a professora responsável pela aula propõe, antes, um desafio em forma de *quiz*, que possibilita ao aprendiz conhecer o seu próprio perfil, oferecendo-lhe a oportunidade de coletar subsídios que lhe permitam processar, criticar, contrastar e avaliar as informações na hora de projetar, com seu grupo, o perfil geral do estudante que aprende com TDIC. Em outras palavras, o desafio de conhecer, antes, seu próprio perfil pode auxiliá-lo a formular previsões e antecipações na construção do perfil geral do aluno que aprende com TDIC. Nesse sentido, ratificamos com Marcuschi (2015) que a compreensão é um processo cognitivo, em que o sujeito social se vale de seus conhecimentos prévios suas experiências e suas relações com o outro para a construção de sentidos.

Na aula mencionada, consideramos que o *quiz* é, de fato, uma estratégia que contribui para potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos discentes na atividade de leitura proposta na aula 2. Ponderamos que esse elemento contribuir para que o estudante compreenda seu papel no processo de aprendizagem e também para delinear melhor as competências necessárias para se aprender com TDIC.

Ainda em relação às atividades da aula 2, ao estabelecer o perfil do aluno e de seus colegas, a equipe que alcançar esse objetivo ganha algumas estrelas (**badges**) e tem acesso a um texto que pode contribuir para o alcance da meta proposta. Apontamos aqui para outro elemento de gamificação que pode potencializar ainda mais o interesse pelas atividades de leitura indicadas: a **recompensa**, na forma de estrelas (*badges*) e na permissão de acesso a um texto importante para a realização da meta estabelecida. Tais recompensas evidenciam-se como um benefício conquistado, motivando o estudante a empregar estratégias para a compreensão textual. Elas sugerem a vitória do grupo, ao vencer o desafio, configurando o alcance dos objetivos propostos.

4. Considerações finais

Os recursos da gamificação podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que promovem o protagonismo do discente, envolvendo-o em um contexto fictício que o desafia a realizar tarefas para atingir um objetivo específico, em um clima de competição saudável. Nesse universo, as atividades de leitura têm como ponto de partida os conhecimentos prévios dos jogadores e estimulam o desenvolvimento das habilidades cognitivas diversas, tais

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

como previsão, antecipação, reflexões acerca do assunto abordado e desenvolvimento do raciocínio.

Reconhecemos, porém, que nossas ponderações não se esgotam neste trabalho, visto que novos desafios surgem a todo instante e interferem no processo de ensino e aprendizagem, exigindo que educadores ampliem seus conhecimentos sobre o emprego de elementos de gamificação na educação. Em estudos futuros, faz-se necessário aprofundar conhecimentos sobre a linguagem utilizada em atividades gamificadas, observando-se estratégias de interação que podem potencializar o engajamento do jogador/aluno em atividades de diversas, realizadas em aulas de Língua Portuguesa.

Procuramos aqui refletir sobre o uso de elementos de gamificação no contexto educacional, com a finalidade de ampliarmos as possibilidades de estratégias pedagógicas em aulas de leitura em língua portuguesa. Entendemos que tais elementos podem ser um caminho para uma educação conectada com inovações e com novas práticas sociais, nas quais os padrões atuais de ensino nem sempre se enquadram. A gamificação de atividades acadêmicas pode ser um norte para aprimorar processos educacionais em uma sociedade cada vez mais organizada em rede.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática*. 1ª ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.2001. Retrieved April 30, 2003, Disponível em: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20)

CAMPOS, Karlene do Socorro da Rocha; BENEDITO, Daniela Carnaúba. Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.
Data de acesso: 28.08.18.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6a. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia/Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012.