

Em busca de pistas para desvendar o grande segredo: a gamificação na aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Jamille Maria Nascimento de Assis¹

1 Introdução

O que Machado de Assis, *QR Code*, Sherlock Holmes e um quarto fechado com dois jovens têm em comum? Todos são elementos potencialmente estimuladores da aprendizagem. Ao longo deste artigo será discutido como tudo isso foi relacionado em uma situação de ensino-aprendizagem. Este trabalho busca promover, a partir do suporte de elementos teóricos, uma reflexão sobre o ato de desenvolver atividades em Língua Portuguesa, tendo em vista sempre a construção do conhecimento de forma eficaz e motivada. A partir disso, visa contribuir para a área de ensino de línguas com ideias, atividades e metodologias que atendam ao público jovem. Mas antes se faz necessário entender o que estimulou esse tipo de preocupação. Excesso de matérias, estudantes entediados, índice de leitura baixo entre o alunado, esses são alguns dos elementos encontrados por mim nas salas de aula do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – *Campus Simões Filho*, desde a minha chegada como professora efetiva em 2012. Ao perceber que esse panorama estava diretamente ligado à desmotivação, fui buscar entender um pouco mais do universo jovem, já que leciono no Ensino Médio integrado ao técnico. É fato que sem motivação a aprendizagem não se desenvolve a contento. O que esses estudantes mais gostam de fazer? Esse foi meu primeiro questionamento. Percebi que o uso do telefone celular era constante nas aulas. Além disso, em conversa com os próprios estudantes, detectei que eles gostavam muito de serem desafiados, de resolverem ativamente um problema. Nesse contexto, vislumbrei a possibilidade de aliar o uso da tecnologia, já verificada entre os estudantes, ao tom animado e desafiante dos jogos e aos objetivos da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

2 Fundamentos teóricos

A turma-alvo era a do 2º ano de Eletromecânica no ano letivo de 2015. Atendendo a

¹ Mestre em Literatura e Cultura. Professora no Instituto Federal da Bahia.

uma formação ampla e cultural, o foco da última unidade foi o trabalho com o ciclo literário do Realismo, sem esquecer de desenvolver de forma integrada habilidades de escrita e oralidade. Para tanto, busquei me apropriar das técnicas de gamificação para elaborar a unidade. Prática inicialmente utilizada na área de *marketing*, a gamificação começou a ser desenvolvida com fins pedagógicos por causa do seu potencial em promover situações que estimulem a atuação do processo cognitivo, ao mesmo tempo em que motiva a execução da atividade. O universo da ludicidade é transposto para fins educacionais, indo da ação mais simples a mais complexa. A competição e a utilização de estratégias para resolver os desafios são acionadas como instrumentos. Há também, como em *games* mais complexos, narrativas envolventes, com sistemas de pontuação e interação real dos participantes, que alteram com suas ações o curso do jogo. Na medida do possível, tudo isso foi levado em consideração na construção das sequências didáticas.

Essa formatação contribui para o desenvolvimento do que Gee (cf. 2010, p. 253-255) chama de atributos dos jogos pautados em videogames. São eles: interatividade, personalização, identidades fortes, problemas bem estruturados, jogos agradavelmente frustrantes, jogos relacionados ao ciclo de competências, numa escala profunda ou razoável. Em síntese, de acordo com Lemos (2015, p. 16),

podemos considerar que, nessa relação, o jogador/estudante deixa de ser um mero consumidor para ser também produtor de conhecimento; ele escolhe o estilo de aprendizagem que mais se identifica; participa de uma simulação do real, obtendo maior significado na aprendizagem; resolve os problemas a partir de seus conhecimentos prévios e avança conforme aumenta seu nível de estudos; tem *feedback* constante do que erra ou acerta; obtendo retorno do seu aprendizado, realiza exercícios periódicos; aguçando sua memória operacional na resolução de problemas e, por fim, mantém-no imerso, pois as dificuldades são adequadas ao seu ritmo de aprendizado.

O que se destaca nesse método é o desenvolvimento da aprendizagem significativa, pois o aluno atua como produtor nessa ação, acionando seus conhecimentos prévios e selecionando os tópicos mais apropriados que irão ajudá-lo a resolver sua questão. Além disso, poder ter um retorno do seu trabalho e a chance de refazê-lo em outros moldes o faz efetivar de fato os conhecimentos adquiridos. Assemelha-se a essa atividade o estímulo à refacção das redações produzidas pelos estudantes. Logo após a avaliação feita pelo professor, o aluno tem a possibilidade de refazer seu texto, refletindo e dando outro corpo

aos deslizes de compreensão anteriormente executados. Não é, portanto, simplesmente verificar os problemas através da simples leitura das anotações e rabiscos feitos pelo professor e engavetar aquele documento, mas também participar ativamente da resolução dos problemas textuais. Futuramente, eles serão avaliadores primordiais de seus próprios textos e para tanto a autonomia é uma habilidade essencial a ser desenvolvida. Outro detalhe a ser pontuado é o acionamento da memória, tanto para tentar resolver as questões a partir do que já sabe, quanto para armazenar o material novo aprendido. A memorização sai do seu *status* de simples ato de decorar assuntos para introjeção e aplicabilidade de conteúdos e procedimentos.

É perceptível como esse processo está enquadrado no que Jean Piaget chamou de espiral da aprendizagem. A imagem espiralada nos remete a um encaminhamento para uma nova etapa sempre superior a anterior. Isso é realizado a partir de saídas de um estágio neutro ou equilibrado, através de recuos ou avanços. Nas palavras de Piaget (1976, p. 19):

[...] os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que na sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los – quer dizer, sair deles. É pois evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, naturalmente, no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilibração provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido ‘reequilibração majorante’ (designando-se assim a reequilibração com melhoramentos obtidos).

O equilíbrio é sempre buscado em constante movimento, pois para a obtenção do conhecimento não é possível estar estático. É um crescimento continuado, entre altos e baixos. Ter essa compreensão do sistema da aprendizagem nos ajuda, possivelmente, a entender as novas demandas que um profissional, por exemplo, egresso do ensino técnico deve ter para atender às demandas do mercado de trabalho, sem esquecer de ter uma formação humana e plena. Nas palavras de Kuenzer (2000, p. 20),

[...] é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para atender às demandas da revolução da base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja

disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza.

Um ensino que se baseie na autonomia prepara o estudante para lidar com as incertezas citadas acima, pois o deixa preparado para se adaptar a todas as situações. É importante salientar que as habilidades serão desenvolvidas dentro das capacidades de cada aluno, individualmente. Com a contribuição de teorias como as das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) já se sabe que cada pessoa depreende um assunto de forma diferenciada de acordo com as combinações de suas diversas inteligências. Elas se combinam de maneira a que venham resolver problemas ou/e realizar produtos. Isso já nos chama atenção para um paradigma que se pretende implantar que é o das competências. Ou seja, observa-se um aluno que seja capaz de, em situação complexa, resolver algo se utilizando dos conhecimentos adquiridos na escola. Segundo os conceitos de Piaget, é assim que se processa a aprendizagem, através da assimilação do conhecimento, tornando seus alguns elementos do mundo e os acomodando num movimento de reorganização para que assim possa dar conta do novo conhecimento.

Essa dinâmica acontece num sistema de desequilíbrio, ao entrar em contato com o que não se conhecia, equilíbrio, ao se dominar aquilo e novamente em desequilíbrio, por causa de um novo contato, ou seja, equilíbrio majorante, como citado anteriormente. Tendo conhecimento desses mecanismos, cabe então ao professor intervir nas zonas de desenvolvimento proximal postuladas por Vygotsky, mediando assim o processo de entendimento de um novo conhecimento, tentando descobrir, juntamente com o estudante, suas outras habilidades, que são, certamente, potenciais solucionadoras de problemas. Com base nos estudos de Vygotsky, essa zona é definida por Coutinho e Moreira (2004, p. 156) como sendo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por testes psicológicos e que se refere à capacidade de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

É, pois, um espaço em processo de construção, não amadurecido, ou seja, brotos do desenvolvimento. Região, portanto, propícia às intervenções educacionais de modo que a ação do professor seja de mediador nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Outras instâncias, como a família e os colegas, também são responsáveis pela mediação

entre os indivíduos e as representações do que se tem ao redor. E é a partir dessas mediações, tanto familiar quanto a do mestre, que se depreende a importância do outro no momento da aprendizagem.

Vygotsky, como um teórico, que se preocupou diretamente com a educação, define também a noção de interação como sendo de suma importância, pois é a partir das experiências dos outros, não só da nossa própria ação, que conhecemos o mundo. Do contrário, teríamos que começar sempre tudo do zero. Gamificar, portanto, não deixa de ser uma oportunidade de desenvolver habilidades a partir do auxílio de outras pessoas, pois as atividades são sempre realizadas em grupos. Para compreender, de forma sintética, o passo a passo da gamificação coloco abaixo uma tabela retirada do trabalho de conclusão de curso de especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, produzido por Lemos (2015). A estudiosa leva em consideração nessa transposição pedagógica os estudos de Medina *et al.* (2013), Kuenzer (2000) e de exemplos retirados da própria experiência da profissional:

Passos	Medina et al.	Karl Kapp	Educação	Exemplo
1º passo: compreender o problema e o contexto	Compreender qual problema se está tentando resolver, bem como em que contexto ele está inserido.	Resolver o problema.	Definir o problema.	Dificuldade em produzir um texto dissertativo.
2º passo: compreender os jogadores ou público	Entender mais a fundo quem são os jogadores e como seus esforços podem ser empregados para resolver o problema.	Pessoas.	Identificar gênero, idade, atividades extraclasse, a relação com as tecnologias de comunicação e informação e meios, fontes, canais de leitura utilizados.	Jovens entre 15 e 18 anos; Sala de aula com 18 meninos e 13 meninas. Em que 70% usam redes sociais e 82% dispositivos móveis. Leem pouco através de livros e tablets.
3º Passo: definir critérios norteadores e missão do jogo	Elaborar uma lista de critérios a partir da análise dos dados coletados em função dos objetivos.	Motivar a ação e promover a aprendizagem.	Decidir as missões, ou seja, os problemas a serem solucionados pelo estudante, ou seja, o objetivo.	Estimular a leitura; Aperfeiçoar a escrita dissertativa; Discutir o preconceito racial e valorar a autoestima.
4º passo: desenvolver a ideia para o jogo	Escolher ou escrever a história que irá permear as missões. Elementos como estética e	Estética e pensamento dos jogos (competição,	Definir enredo, personagens e cenário com base em um temática ou	Uso do quadrinho "Racista, eu?" que trata sobre várias temáticas das

	narrativa são fundamentais neste passo.	cooperação, exploração e narrativas).	criar a narrativa fictícia ou real. Elencar imagens, som ou cheiro que reforcem a história.	minorias excluídas; Imagens com personagens de cada minoria excluída e músicas afro.
5° passo: definir o jogo e sua mecânica	Incluir elementos como duração, frequência de interação, regras, objetos e ações.	Mecânicas, games e engajamento.	Definir quais os dias de aula e quantas vezes por semana; Estabelecer prazos, o que deve ser produzido; Elaborar os meios comunicativos da recompensa e <i>feedback</i> .	Uma vez por semana na aula de quarta-feira; Exemplo de uma ação: pesquisar na escola opiniões sobre o racismo, valor 50 pontos para cada depoimento; Regra: O depoimento deve ser de estudantes e não pode ser repetidos. Após, realizar apresentação em sala com <i>feedbacks</i> .
6° passo: testar em baixa, média e/ou alta fidelidade	Fazer uma prototipação com o objetivo de validar a ideia desenvolvida, assim como obter insumos para aperfeiçoá-la.	Kapp não trata desse passo.	Experimentar, reavaliar, a partir dos <i>feedbacks</i> dos estudantes e realizar autoavaliação.	Exemplo de pergunta norteadora: a mecânica fez sentido para os estudantes?
7° passo: Implementar e monitorar	Gerenciamento constante e avaliação da possibilidade de implementar modificações	Kapp não trata desse passo.	Mesmo durante a aplicação, é possível avaliar e retificá-la.	Perceber durante a aplicação, os comentários dos estudantes; analisar os itens que não foram bem aplicados.
8° passo: Mensurar e avaliar	Avaliação de métricas	Kapp não trata desse passo.	Conferir se a aprendizagem foi alcançada.	Analisar tempo de resposta e o engajamento dos estudantes.

Figura 1. Transposição pedagógica da gamificação
Fonte: Lemos (2015, p. 17-20).

Todas essas etapas devem ser observadas de forma criteriosa para que não recaiam numa simples inovação pontual dentro de um modelo tradicional de ensino. A efetividade da metodologia, dessa forma, é perdida. Isso não quer dizer que não há como associar técnicas mais conservadoras, como as aulas expositivas com as etapas de gamificação. No entanto, deve-se ter o cuidado para que o estudante não tenha a sensação de que no final o que importa é somente a nota. Além disso, é importante levar em consideração se é possível executar a atividade no espaço e tempo disponíveis; se as atividades gamificadas multiplicam a carga já pesada dos alunos, se a forma como é conduzida o mantém engajado

e se as recompensas são interessantes e apropriadas.

3 Metodologia

O trabalho de mediação feito pelo professor, juntamente com a utilização de técnicas de gamificação se encaixa em uma metodologia de intervenção social científica chamada pesquisa-ação, em que a aprendizagem, vista como experiência e formação, entram em consonância com a reflexão. Segundo Isabel Alarcão (2002, p.47): “subjaz a esta abordagem (pesquisa-ação) a ideia de que a experiência profissional, se sobre ela se refletir e conceptualizar, tem um enorme valor formativo”. Indo da etapa de seleção do problema, numa experiência, à nova reorganização e possível solução do que foi selecionado para ser resolvido, passando à observação reflexiva e das devidas conceituações e registros, este método permite que, com conhecimento de causa, os professores reflitam sobre o seu fazer, dominem sua produção e ajudem a equacionar e resolver dilemas e problemas. É importante salientar que esta rica experiência não pode ser uma atividade burocrática, ou simples prestação de contas à direção do colégio.

No caso da turma do 2º de Eletromecânica, no final da segunda unidade, conversamos sobre os pontos positivos e negativos trabalhados até aquele momento e das nossas expectativas para a próxima unidade. Detectamos que todos queriam estar mais motivados para executar as atividades, sem a obrigação de assistir aulas meramente expositivas. Além desse quesito, os alunos pontuaram também a importância de debater mais textos. Seguindo os preceitos da pesquisa-ação, identifiquei esses relatos acima mencionados como problemas a serem resolvidos. Refleti sobre como poderia organizar a última unidade de modo que contemplasse os pedidos dos alunos e que, ao mesmo tempo, alcançasse as metas da matéria de Língua Portuguesa naquele momento: desenvolvimento das habilidades orais, de pesquisa e conhecimento de contos que versassem sobre as características do ciclo literário realista. Para tanto, percebi que se fazia necessário um trabalho conduzido através de etapas que tivessem como centro os textos em suas ocorrências práticas da vida cotidiana, pois só dessa forma os alunos atribuiriam sentido para nossas aulas. Busquei, então, empregar a sistemática da sequência didática para organizar a unidade. Com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004, p.82) que

compreende a sequência didática como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, estruturei as aulas em ações que aprofundassem o conhecimento sobre as características do conto realista. Lançamos mão de procedimentos, atitudes, ações e reflexões, sempre mediados pela minha atividade docente. As variadas atividades, tais como leitura de contos, exibição de série e desenhos, análise textual, debates são ordenadas de modo a aprofundar o tema abordado na unidade. A construção dos conhecimento é feita de forma progressiva, de modo que as competências adquiridas sejam consolidadas e que novas habilidades sejam paulatinamente aprendidas. Diante disso, entende-se que,

ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2012, p-21).

Nesse sentido, deve-se se observar sempre a organização de diversas atividades, tendo em vista a obtenção de instrumentos para a confecção de um produto final. A importância de se trabalhar com sequência didática está no que Dolz e Schneuwly (2004, p.93) resume nos seguintes pontos:

preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Observamos como as atitudes autônomas são estimuladas a partir do momento que o estudante produz seus textos escritos ou orais, os compara com outros já existentes e o refaz, atentando para o que já foi aprendido e para os objetivos a que se destina aquela produção. Ademais, a noção de processo, com etapas que vão das ações mais gerais e simples, para as mais específicas e complexas dão exemplo de como o método escolhido para trabalhar com os estudantes pode facilitar na resolução dos desafios. A seguir, será descrita a sequência didática aplicada com a turma, juntamente com a reflexão sobre sua pertinência como pesquisa-ação.

3.1 Sequências didática

A partir da compreensão dos conhecimentos acima mencionados, foi elaborada a atividade com a turma do 2º ano de Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus Simões Filho*. O tema da terceira unidade foi *Busca de Pistas*. O mote que norteou essa etapa foi que os contos realistas e as narrativas detetivescas possuíam elementos em comum: no desenrolar dos textos são deixadas pegadas para que o fato final seja deduzido paulatinamente. A matéria Língua Portuguesa foi conduzida levando em consideração a produção de texto, as questões metalinguísticas e literárias. Ademais, a organização das atividades foi baseada em pesquisa anterior sobre as demandas dos estudantes e de teorias sobre a prática docente, como descrito no item anterior, configurando o passo inicial da pesquisa-ação. Ao longo de quase três meses, trabalhei com textos que envolviam as temáticas realistas e o ato de desvendar pistas. Nas primeiras aulas, por exemplo, trouxe um episódio do desenho animado *Scooby Doo*, conhecido por trazer em seu enredo sempre um imbróglio para ser desvendado e parte do seriado *Sherlock Holmes*, um dos mais famosos detetives da história, transmitido pelo Netflix (provedora de vídeos e séries por *streaming*). Além disso, ao discutir sobre os contos de um dos maiores criadores de enigmas da literatura brasileira, Machado de Assis, percebemos em sala a importância da escolha de palavras apropriadas e, principalmente, da construção bem elaborada dos predicados, para promover o suspense e o clímax da narrativa. Finalizamos a unidade com o clássico *Édipo Rei* e os enigmas da esfinge.

Em paralelo a isso, criei uma narrativa que chegasse próxima da realidade dos estudantes e que ao mesmo tempo eles fossem levados a interagir com os conhecimentos trabalhados naquela unidade. Resumidamente, a história era a seguinte: dois jovens estavam trancados em casa, pois precisavam estudar para matemática. No entanto, os estudantes gostariam de estar na praia ou fazendo um piquenique. Para saírem do quarto, porém, eles deveriam desvendar o segredo que abriria a porta. Para tanto, eles deveriam ler dois contos para responder a grande pista. O problema, dessa forma, foi apresentado. Nesse momento, os personagens IFlália e IFábio pedem ajuda à turma, pois eles não sabem os textos que devem ler. As instruções nesse momento são passadas: a turma deveria se dividir em dois grupos e cada um ficaria responsável por um material. Seguem abaixo dois slides

dessa narrativa apresentada em *power point*:



Figura 2 – Slide de *Power Point* 1: Apresentação da narrativa

Fonte: Elaboração da autora.

Apesar de ser bem rudimentar, percebi que a história chamou atenção da turma, talvez por eles terem se identificado com o que foi narrado. Nesse momento, foi apresentado outro elemento da atividade, dessa vez tecnológico. No início da unidade, ao conversar sobre o programa, apresentei o *QR-Code*. O termo vem do inglês e significa código de resposta rápida. É um código de barras, criado em 1994, utilizado por várias revistas e indústrias. Para garantir diversão e ritmo à gamificação, construí pistas que, no final, chegavam aos nomes dos contos a serem lidos através do *QR-Code* e distribuí pela escola. A partir dessa etapa, todas as atividades eram pontuadas, em ordem crescente de complexidade, o que deixou as equipes empolgadas para conquistar as rodadas. Seguem dois códigos como exemplo:



Figura 3 - Imagem de *QR-Code*: Códigos 1 e 2 (da esquerda para a direita) trabalhados em sala de aula
Fonte: Elaboração da autora.

Solicitei que eles baixassem em seus celulares o aplicativo de leitura e criação de código *QR Droid Private* para que pudéssemos, inicialmente, treinar. No dia da atividade para descobrir quais contos eles deveriam ler, distribuí pelos corredores, *lan house*, murais, guarita e biblioteca da escola as pistas em formato de códigos. Uma levava à outra. A título de exemplificação, transcrevo as dicas dos códigos acima: Código 1: O nome do conto e onde ele está se encontra num lugar onde fixamos as informações. Código 2: O nome do livro e o local onde ele se encontra estão onde ficam os seguranças da escola. Descobertos os contos (“Um caso de identidade”, de Arthur Conan Doyle e “Uns braços”, de Machado de Assis), os estudantes tiveram um mês para lerem os textos e construírem pistas contando a história do conto em formato de *QR-Code* para que a outra equipe desvendasse o conto que estavam lendo e vice versa. Nesse momento, levei em consideração os seguintes critérios de avaliação: clareza na elaboração das pistas sobre os contos e decifração das pistas elaboradas pelas equipes. Para decodificar a grande pista e liberar os jovens do quarto, eles deveriam conhecer, ler e relacionar os dois contos. Vale lembrar que no início da unidade eles receberam um barema com todas essas instruções. O interessante é que surgiram pistas interessantes criadas pelos estudantes e a empolgação para descobrir o que estava por trás do código da outra equipe era imensa.

Esse momento foi o primeiro da sequência didática que se desenvolveria por três semanas. Ao final dessa etapa, as duas equipes deveriam ter lido os contos, criado relações

e se preparado para responder a grande pista. Passado esse momento, reservei aulas para que eles pudessem apresentar as comparações, em slides. Os critérios observados foram os seguintes: clareza na exposição das ideias, apresentação do enredo do conto sorteado pela equipe, contextualizando-o ao momento realista, apresentação do enredo do livro da outra equipe, contextualizando-o ao momento realista, comparação entre as obras, destacando elementos de similaridades e diferenciações e exposto conhecimento de todos do grupo sobre as obras trabalhadas e a resposta à pergunta extra feita por mim. As apresentações foram bem elaboradas e percebi a participação ativa dos membros das equipes. Ao final, trouxe novamente os personagens da narrativa IFábio e IFlávia para apresentar a grande pista:



Figura 4 - Slide de Power Point 2: Apresentação da narrativa
Fonte: Elaboração da autora.

A grande pista era a seguinte: as relações entre os personagens dos contos “Um caso de identidade”, de Arthur Conan Doyle e “Uns braços”, de Machado de Assis são realizadas demonstrando as imperfeições humanas. Os textos denunciam os desejos contidos das pessoas, que se veem impelidas a transgredir a moral tão imposta por uma sociedade cheia de padrões e regras. Em ambos os contos, verificamos que com ações e pensamentos uma instituição social é abalada. Qual seria? Desvende a pista. A resposta inicial era a família, mas estávamos abertos a outras reflexões. Nesse momento, foram avaliadas as respostas do código final e a explanação dos procedimentos feitos para chegar a essas respostas. Além de trazer textos afastados temporalmente, um publicado no século

XVII e outro no XVIII e trabalhar as semelhanças e diferenças, tentei estimular uma competição saudável e, acima de tudo, divertida. Essas sequências resumem as ações produzidas para alcançar os objetivos da unidade. Posteriormente, eu e a turma avaliamos todo o processo e as habilidades desenvolvidas, sendo geralmente satisfatórias as avaliações. Continuei refletindo sobre o processo, levantando os pontos críticos e louváveis da experiência pedagógica. Esse artigo, por exemplo, é um esforço de pensar sobre o método empregado com os estudantes. Nesse sentido, fecha-se o ciclo da pesquisa-ação, com a necessária avaliação sobre o trabalho produzido na unidade “Em busca de pistas”. A seguir, seguem alguns prologamentos das reflexões nascidas da execução da atividade.

4 Resultados e discussões

Avaliei os estudantes processualmente, a partir dos critérios acima mencionados. Ao final da unidade, avaliamos todas as semanas anteriores e os estudantes acharam interessantes as atividades. Ademais, sair do formato tradicional da aula puramente expositiva e colocar o estudante como ator principal do seu processo de aprendizagem fez muita diferença. Ao propor a atividade, tinha como um dos objetivos promover a autonomia, de forma leve e divertida. A necessidade de buscar informações e de articular sozinho a leitura ao que foi encontrado nas pesquisas foi uma ação desenvolvida por eles. Levando em consideração a tabela apresentada nesse artigo e produzida por Lemos (2015), tentei seguir os seguintes protocolos: compreender o problema e o contexto (cito alguns problemas, tais como desmotivação, dificuldade de se trabalhar em equipe, a falta de conhecimento do universo realista e a produção do texto oral); compreender os jogadores ou público (o alvo eram os 28 alunos do 2º ano de eletromecânica, jovens entre 16 e 18 anos, ligados à internet e ao uso do celular); definir critérios norteadores e missão do jogo (trabalhar a lógica, aprender em interação com o outro, associar a pesquisa ao tema trabalhado na unidade, organizar uma exposição oral, assumir a responsabilidade sob o próprio aprendizado); desenvolver a ideia do jogo (seria o passo a passo acima descrito, desde os testes com o *QR-Code*, passando pela competição entre as duas equipes e os pontos ganhos até o desvendamento da grande pista); definir o jogo e sua mecânica (jogo executado em dois meses e nos quinze dias finais, apresentações e atividades seriam mais

intensas); testar em baixa, média e/ou alta fidelidade (na avaliação final, conversamos sobre as habilidades conquistadas e sobre a vontade de executar as atividades); implementar e monitorar (inicie o jogo com pistas mais simples e fui percebendo a desenvoltura da turma até complexificar mais a pista final); mensurar e avaliar (as notas foram divididas pelas etapas de construção de pistas, decifração delas e da apresentação das relações). Para uma primeira experiência, percebi que poderia tornar as pistas ainda mais complexas, para o desafio ser maior e a motivação em responder também. A quantidade de pistas também poderia ser maior, pois rapidamente eles descobriam o que significava. No entanto, para um primeiro contato com a gamificação, acredito que os objetivos principais tenham sido atingidos. Só de observar a colaboração entre os pares, o afeto e os risos trocados que desenvolvemos a partir dessas atividades já foi muito recompensador. Advém disso a percepção de que o conhecimento está em toda parte e o docente pode utilizar diversas estratégias para fazer emergir essa realidade. Acrescente-se a isso que o poder de fala não pode ser somente associado ao professor, numa escala hierarquizada. A percepção do conhecimento em rizoma² horizontalizou as relações e aumentou o entendimento de que tudo está em rede e interligado. Pode não ser tão produtivo seccionar tanto as disciplinas ou até os conteúdos a serem trabalhados em uma unidade. Por isso a opção por eleger um tema por bloco de aprendizagem e, na medida do possível, o entrelaçamento entre produção escrita, oral, metalinguística e conhecimentos culturais.

5 Considerações finais

O privilégio em ter uma atividade profissional estimulante e a todo tempo dinâmica pode ser vivenciada pelo docente diariamente. Acredito que não exista nada mais enriquecedor para um professor que poder projetar ações com estudantes, vê-las em execução, poder alterá-las em curso, obter *feedback* instantaneamente e refletir sobre o que foi produzido. No caso da experiência prática vivida em sala de aula debatida ao longo desse artigo, pude integrar o estímulo à leitura e à produção dos estudantes ao uso das

² Deleuze e Guattari (1980) viram o termo na botânica e o pegaram de empréstimo para refletir sobre um modelo de resistência político, ético e estético que rompa com as hierarquias e que se pense mais horizontal e ramificado: “o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 32-33).

tecnologias, tão estimadas pelos jovens. Essa articulação motivou tanto o aluno, que por vezes relatou nem estar sentindo que estava aprendendo, quanto a mim, que me divertia em ver a animação dos estudantes em desenvolver habilidades ligadas à Língua Portuguesa. Deixar de perder tempo com reclamações e indisciplina dos alunos, devido ao tédio vivenciado nas aulas, já é um ponto positivo a mais para se enveredar por novas metodologias.

Essa satisfação é resultado em parte da descoberta da possibilidade de usar os mesmos parâmetros utilizados nos *games* na práticas da sala de aula. Por que não trazer para o universo escolar algo que o estudante já tenha familiaridade e desejo em praticar? Educar é também seduzir, atrair e engajar o aluno em seu próprio processo de amadurecimento. A gamificação permite a todos participantes do processo educativo entender os objetivos das atividades e as regras do jogo, reduzindo as ambiguidades e a sensação de falta de sentido em relação ao que está sendo realizado. Além disso, o conhecimento de que podemos executar pequenas tarefas, em um curto prazo, auxiliou ainda mais o engajamento da turma. Com as noções de mediação, interação e zona de desenvolvimento proximal pude perceber que era possível interferir de maneira eficaz no processo de aprendizagem da turma. A pesquisa-ação norteou o meu trabalho, no tocante ao roteiro que eu deveria seguir para alcançar meus objetivos: entender os problemas, colocar em prática as soluções, refletir sobre elas, aprimorá-las e novamente colocá-las em ação. É importante salientar que a profissão de professor exige que a todo tempo realizemos reflexões acerca da própria prática, para que possíveis melhoramentos venham a ser efetuados. No quesito organização das atividades, utilizei os preceitos da sequência didática para dar um sentido de progressão e aprofundamento ao encaminhamento da unidade.

Enfim, vivenciar com os estudantes a execução das atividades e observar na prática como as orientações sugeridas pelos teóricos aqui discutidos podem gerar sucesso e significado no processo educativo fez com que minha atitude como docente não fosse mais a mesma. Compreender o universo jovem e nortear meus programas do ano letivo sempre pela chave da alegria, da autonomia, da empatia e do engajamento tornaram-se peças principais para o exercício de minha profissão.

Referências

- ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004. p. 45-53.
- ASSIS, M. de. Uns braços. In: ASSIS, M. de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. p. 23-27.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.
- COUTINHO, M. T. da C. Teorias psicológicas dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. In: COUTINHO, M. T. da C.. *Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano*. 10ed. Ver e ampl. Belo horizonte: Formato Editorial, 2004. p.73-92.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DOYLE, A. C. Um caso de identidade. In: DOYLE, A. C. *Sherlock Holmes: obra completa*. vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. p. 275-288.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GEE, J. P. *Bons videogames + boa aprendizagem: coletânea de ensaios sobre os videogames, a aprendizagem e a literacia*. Rio de Janeiro: Pedago, 2010.
- KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Revista Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Ano XXI, Abril, 2000.
- LE MOS, V. *Gamificação na educação profissional: uma alternativa aos desafios da contemporaneidade*. Trabalho de conclusão de curso de especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- MEDINA, B. et al. *Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos*. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.
- PIAGET, J. *A equilibração das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

Data de submissão: 16/04/2017. Data de aprovação: 28/05/2017

LínguaTec, Bento Gonçalves, v.2, n.3, p. 84-99, jun. 2017.