



AS POTENCIALIDADES DA GAMIFICAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

The Potentialities of Gamification and its Repercussions on Reader Education

Adriana Dias Ulhoa¹

Daniele dos Santos Rosa²

Débora Leite Silvano³

Resumo: Este artigo tem por objetivo identificar os aspectos gerais e estruturais da gamificação e suas repercussões no campo da leitura. Para tanto, foram realizados estudos sobre os conceitos, fundamentos e elementos da gamificação e estudos sobre propostas que utilizam a gamificação como estratégia para o processo de ensino-aprendizagem em geral e para o desenvolvimento da leitura em específico. Como resultado deste estudo e diante da necessidade de professores e professoras de reverem as estratégias efetivas de formação de leitores, pôde-se constatar que os desafios referentes à gamificação não estão relacionados apenas ao conhecimento dos seus conceitos, elementos ou desenho estrutural, mas principalmente em relação à compreensão das bases epistemológicas que devem regê-la, isto é, a interrelação entre os elementos estruturantes (dinâmica, mecânica e componentes) e uma fundamentação teórico-metodológica que promova um processo de letramento criativo e eficaz.

Palavras-chave: Letramento. Proposta Gamificada. Literatura.

Abstract: This article aims to identify the general and structural aspects of gamification and its repercussions in the field of reading. To this end, studies were carried out on the concepts, foundations and elements of gamification and studies on proposals that use gamification as a strategy for the teaching-learning process in general and for the development of reading in particular. As a result of this study and given the need for teachers to review the effective strategies for training readers, it was found that the challenges related to gamification are not only related to the knowledge of its concepts, elements or structural design, but mainly in terms of regarding the understanding of the epistemological bases that should govern it, that is, the interrelationship between the structuring elements (dynamics, mechanics and components) and a theoretical-methodological foundation that promotes a creative and effective literacy process.

Keywords: Literacy. Gamified Proposal. Literature.

¹ Pedagoga e mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - IFB. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9727-8970>. E-mail: adrianaulhoa6@gmail.com

² Doutora em Literatura e Práticas Sociais - UnB. Instituto Federal de Brasília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3713-307X>. E-mail: daniele.rosa@ifb.edu.br

³ Doutora em Ecologia - UnB. Instituto Federal de Brasília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7349-5962>. E-mail: debora.silvano@ifb.edu.br



1 Introdução

A formação de leitores e leitoras perpassa a compreensão do que nos estudos pedagógicos da linguagem denominou-se por Letramento. Derivado da palavra inglesa *literacy*, o termo letramento passa a ser debatido no Brasil na década de 1980, acompanhando o movimento internacional dedicado a compreender por que as pessoas, embora escolarizadas, não lidavam satisfatoriamente com as situações cotidianas de leitura e escrita. Definido por Soares (2009, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”, o letramento é um processo associado a um fenômeno social e visivelmente mais amplo do que o de alfabetizar.

O letrar, embora comporte o alfabetizar, vai para além deste e “acontece muito antes das letras e vai além delas” (ROJO, 2012, p. 39), pois, mais do que desenvolver as habilidades de leitura e escrita, letrar é capacitar para o uso cotidiano da leitura e da escrita. O letramento permeia as ações cotidianas dos sujeitos e é tão abrangente que é, antes, social, pois ocorre antes mesmo da escola e ainda que sem ela:

o letramento é um processo que se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler; supondo a convivência com o universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade. Outros fatores associam-se ao processo de letramento, já que a convivência com a escrita começa no âmbito da família e intensifica-se na escola, quando o mundo do livro é introduzido à infância (ZILBERMAN, 2007, p. 246).

Assim sendo, o letramento, enquanto social, se desenvolve no cotidiano do sujeito a qualquer tempo e ainda que sem escolarização, já que perpassa por aspectos sociais, culturais e históricos do indivíduo e da aquisição dos processos de linguagem. Se dá pelo reconhecimento da construção social e pelo uso dos mais diversos gêneros textuais, afinal a construção dos sentidos na e pela linguagem se processa a partir dos contextos em que são produzidos, com seus suportes, demandas, finalidades e papéis dos interlocutores.

Essa compreensão é importante para que se tenha conhecimento da amplitude do letramento e da abrangência de sua ocorrência em todo e qualquer espaço e tempo. Contudo, essa abrangência, é oportuno ressaltar, não retira o papel significativo que a escola deve exercer neste processo, especialmente diante da sociedade atual, grafocêntrica e ladeada por múltiplas situações e formas discursivas e que exige práticas de leitura e escrita tão mais elaboradas que o simples domínio do sistema alfabético. Nesse cenário, ao contrário do que muitos podem pensar, a escola, especialmente para a classe trabalhadora, ganha contornos singulares e privilegiados nesse processo.

Diante dessa necessidade de letramento – que caminha para a sua multiplicação, já que podemos nos referir a ela como uma exigência múltipla – os multiletramentos enunciados por Rojo (2012), se faz necessário nos perguntar: dentro das possibilidades abertas pelas metodologias ativas, seria a gamificação uma estratégia eficaz para a formação de leitores e leitoras?

Na tentativa de responder adequadamente a essa questão, buscou-se material, predominantemente dos últimos oito anos, que possibilitou o conhecimento da estrutura e da dinâmica da gamificação enquanto estratégia pedagógica, assim como a apreensão das possibilidades da sua aplicação no campo da leitura. Como fonte da pesquisa foram utilizados



livros, artigos científicos, teses e dissertações obtidos por meio de pesquisas em bibliotecas físicas, sistemas de busca eletrônica e bases de dados eletrônicos como a Periódicos CAPES e Plataforma Sucupira. Para o Levantamento preliminar bibliográfico utilizou-se as palavras chaves “gamificação”, “letramento”, “gamificação e educação” e “gamificação e letramento”.

Em seguida, filtrou-se o material excluindo-se fontes que abordavam a gamificação para fins mercadológicos, que se fundamentavam apenas na gamificação estrutural, que a resumiam à elaboração de um jogo, que davam ênfase no uso de tecnologias digitais e não ao planejamento adequado e criativo da proposta a partir de elementos dos games e estudos que abordavam outros letramentos que não a formação de leitores em língua portuguesa.

Como critério de inclusão, utilizou-se estudos voltados para a gamificação na educação e, mais especificamente, para o processo de formação de leitores e que apresentavam um olhar crítico sobre os aspectos epistemológicos da gamificação. O exame do material foi realizado com base nas quatro fases de análise e interpretação propostas por Lakatos e Marconi (2003) que permitiram uma leitura exploratória, seletiva e crítica dos estudos envolvidos.

Esta etapa de estudo bibliográfico mostrou-se fundamental. Primeiro, porque proporcionou subsídios para uma definição mais efetiva da experiência gamificada, na qual este artigo se baseia. Segundo, porque a bibliografia, no geral, aponta para a importância desses conhecimentos na construção da gamificação, devido ao risco desse processo se tornar um amontoado de elementos desconexos, pouco atraente e ineficaz, quando seus desenvolvedores não compreendem o conceito e a estrutura que a produz.

Fardo (2013, p. 93), por exemplo, afirma que

Os elementos dos games são ferramentas valiosas, e utilizá-las requer discernimento, cuidado e conhecimento. Conforme foi afirmado, não há um caminho pronto e garantido para aplicá-la. Assim como existem games com qualidade inferior certamente existem (e existirão) aplicações incipientes da gamificação. Assim como nos games a utilização incorreta desses elementos resulta em uma experiência de entretenimento pouco atrativa e insignificante, da mesma forma usar esses elementos fora do contexto dos games não implica que aquele contexto se torne automaticamente mais atrativo, significativo e enriquecedor.

Alves (2015), em seu guia sobre a elaboração de propostas gamificadas, destaca a importância de tais conhecimentos

[...] No entanto, a utilização de um ou outro elemento que faz parte de um game não garante o sucesso. É necessário compreendermos a importância de cada elemento e a mecânica de funcionamento para que possamos transportar o “pensamento de game” para nossos programas de treinamento de modo a promover a aprendizagem de forma eficaz.

Martins e Giraffa (2018) chamam a atenção para a necessidade de se conhecer e compreender esse processo a fim de explorar o seu potencial. Os autores, ao pesquisarem sobre práticas pedagógicas e gamificação, revelam, inclusive, preocupação para além do conhecimento sobre os elementos estruturais e o *design* de game ao apontarem as distorções da gamificação resultantes de questões epistemológicas.

Segundo esses autores, a elaboração de processos gamificados na educação sem se ater aos fundamentos epistemológicos que o estão norteando é um ponto crítico dessa estratégia visto que, por consequência, muitas vezes, ocorre uma simples transposição didática em



práticas pedagógicas tradicionais

[...] vemos expresso constantemente nas interlocuções dos sujeitos de pesquisa a aplicação de elementos de jogos, principalmente pontuação e recompensas, os quais favorecem e reforçam práticas pedagógicas com viés tradicional, pouco percebemos características sociointeracionistas nos elementos citados (MARTINS; GIRAFFA, 2018, p. 18).

Os estudos de Oliveira e Pimentel (2020), resultantes de uma revisão da literatura sobre o tema no campo educacional, ratificam os apontamentos de Martins e Giraffa (2018). Em seus resultados, os autores destacam as inadequações da gamificação em decorrência de questões epistemológicas e trazem à discussão as impropriedades nesse processo resultantes de tais questões, seja por desconhecimento, seja por perspectiva inadequada frente ao que a gamificação se propõe. E citando Fardo (2013, p. 238), afirmam:

Nesse contexto, as questões epistemológicas são relevantes, na medida em que são elas que estabelecem os critérios que são levados em consideração nas estratégias de gamificação na educação para justificar o caminho proposto para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Todavia, nem sempre estão alicerçadas em fundamentos que vão além do senso comum, ou ainda são baseadas em uma perspectiva que contempla a gamificação como ferramenta, instrumento para utilização tal qual ocorre com a perspectiva behaviorista que em estratégias de marketing possuem aplicação eficaz, mas que não favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, se os fundamentos, ainda que irrefletidos, são o crivo para a elaboração de uma experiência gamificada, pode-se concluir, então, que os aspectos gerais e estruturais da gamificação decorrem, antes, das questões epistemológicas que os sustentam. Assim, elas, embora não exploradas significativamente em boa parte da literatura, não podem ser ignoradas ou desconhecidas, especialmente quando se trata de processo educacional, que sempre traz consigo, intrínseco, os fundamentos que o direcionam, influenciando diretamente a formação humana, social e de mundo dos envolvidos. Desse modo, essas bases têm que ser exploradas e adotadas como estruturais, principalmente no campo pedagógico.

Nessa perspectiva, a partir dos estudos realizados, pôde-se constatar que os desafios referentes à gamificação não estão relacionados apenas ao conhecimento dos seus conceitos, elementos e desenho estrutural, mas também, em relação à compreensão das bases epistemológicas que devem regê-la. Assim sendo, este artigo, ao abordar os aspectos gerais e estruturais da gamificação, os considera como os aspectos fundamentais para uma gamificação efetiva e os define como sendo tanto as variáveis convergentes e necessárias para o desenvolvimento de uma gamificação como os princípios epistemológicos subjacentes a ela.

2 Aspectos gerais e estruturais da gamificação

Este artigo traz à discussão os aspectos gerais e estruturais da gamificação, apresentando-os na seguinte ordem: a) variáveis mínimas necessárias à gamificação; b) princípios epistemológicos e c) elementos estruturais ou “caixa de ferramentas” necessária para a criação de experiências gamificadas. Para encerrar, discute-se a d) aplicação da gamificação no campo da leitura.



2.1 Variáveis mínimas necessárias à gamificação

Retomando alguns aspectos já sabidos, a gamificação é utilizada em inúmeras áreas. Do campo mercadológico, institucional e instrucional, as pessoas e empresas têm lançado mão dessa estratégia na busca por soluções de problemas, desenvolvimento de comportamentos e aprendizagem. Assim, e por isso, ela recebe inúmeras definições. Essa diversidade de conceitos pode ser explicada, segundo Luz (2018, p. 46), porque

A gamificação é um campo novo, no qual ainda estamos experimentando definições e cercando fronteiras. Em resumo extremo, a gamificação seria a aplicação de elementos dos jogos em atividades do dia a dia para gerar motivação e interesse. Na falta de clareza desses conceitos, muitas vezes se assume os aspectos mais superficiais do que seria o jogo e o jogar. Esquecem-se por vezes itens fundamentais como a diversão.

Nessa esteira, com o intuito de contribuir para a compreensão da gamificação, optou-se por destacar algumas das variáveis que fazem parte dos aspectos gerais e estruturais de uma gamificação e que são apontadas como condição mínima necessária para se construir uma experiência, de fato, gamificada e exitosa. Isso significa dizer que em uma proposta gamificada, ainda que se deva selecionar as variáveis e elementos de games de acordo com o contexto e o conteúdo, algumas delas, caso se pretenda uma gamificação efetiva, devem necessariamente se fazer presente

Cabe evidenciar que os critérios, neste estudo, para a adoção dessas variáveis como fundamentais, levaram em consideração o predomínio delas na literatura especializada e a presença em estudos de autores conceituados na área. Desse modo, o levantamento dessas variáveis é resultado da análise do material estudado, seguido, da organização e descrição a partir da síntese das abordagens dos vários autores consultados, como Busarello (2016); Luz (2018); Medeiros e Cruz (2018); Fardo (2013); Mattar (2018) e outros.

Exposto isso, destaca-se, então, como condição necessária para a elaboração de um sistema gamificado as seguintes variáveis: a) o pensar como em jogos; b) narrativa; c) relacionamento; d) desafio e feedback; e) metas/missão, regras, voluntariedade de participação, f) motivação, engajamento e g) a ludicidade e a aprendizagem.

O “pensar de jogos” é uma variável primordial à medida que a intenção da gamificação é se assemelhar aos processos de resolução de problemas, de motivação e engajamento dos games; logo, a construção de toda proposta pressupõe pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la em uma ação que contenha os elementos de um jogo. Trata-se de pensar a gamificação “como resultado da combinação de uma série de elementos de forma a produzir determinada experiência”, com o intuito de promover “a melhor combinação de elementos e como correlacioná-los de modo a produzirmos a experiência adequada para que a aprendizagem ocorra” (ALVES, 2015, n.p).

Já a “Narrativa”, uma das variáveis pertencentes, segundo Werbach (2012), à dinâmica do jogo, tem sua relevância no fato de que ela dá sentido ao contexto e às ações que se propõe na gamificação, ou seja, dá sentido ao “fazer”. Ela permite que os participantes vivam a história, transfigurem-se em outros seres e personagens, experimentem o protagonismo e a coautoria, fatores que corroboram para a motivação e engajamento do indivíduo (BUSARELLO, 2018). Ao permear de sentido o processo, a narrativa acaba por influenciar no despertar das emoções dos participantes e no desenvolvimento dos relacionamentos:



A narrativa é a estrutura que une elementos do sistema gamificado e traz coerência ao game. Ela deve permitir que os jogadores estabeleçam uma correlação com o seu contexto, o que cria conexão e sentido, fazendo com que o sistema gamificado pareça menos abstrato. É a partir desse elemento que os eventos acontecem e as ações do jogador são justificadas. Alves (2015) ressalta a importância da narrativa, presente no sistema gamificado, já que sem uma história que crie significado para o jogador, a credibilidade do sistema fica comprometida e a motivação para o engajamento no sistema deixa de existir, pois perde a relevância (ALVES, 2021, p. 33).

Os “relacionamentos”, outra variável da dinâmica do jogo, “são as interações sociais que geram sentimentos de cooperação, *status*, altruísmo, entre outros” (FARDO, 2013, p. 59). Referem-se a toda forma de relacionamento e de interação, fundamentais no processo de aprendizagem entre os participantes. Envolvem tanto as relações de competição e de colaboração a que se propõe a gamificação como a interação entre os colegas em redes sociais para fins diversos.

“Desafio e feedback”, por sua vez, são, por si só, indispensáveis em qualquer processo educacional. O desafio é mola propulsora nos jogos e no processo de aprendizagem e, portanto, torna-se indispensável na gamificação. Vygotsky (1896-1934) e Luz (2018) reafirmam a importância dessa variável. O primeiro demonstra que desafios, na medida certa, são propulsores de aprendizagem e desenvolvimento. O segundo afirma que “desafios criam espaços de significação em determinadas atividades antes sem sentido, e isso nos atrai” (LUZ, 2018, p. 40). Assim, na gamificação não é diferente. Os desafios são bem-vistos e indispensáveis para a obtenção de sucesso.

Relacionado ao cumprimento do desafio está o sistema de feedback que, em um game, permite um sistema de avaliação claro, objetivo e de retorno constante e imediato sobre a ação do sujeito, possibilitando a correção de rumo sempre que necessário. A efetividade do sistema de feedback nos jogos é ponto pacífico na literatura, assim como o é a efetividade e a motivação que um sistema efetivo de feedback como esse pode trazer, independente da estratégia utilizada, para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, construir uma experiência gamificada pressupõe trazer esse mecanismo

que contribui para que o envolvimento na atividade aconteça de forma cada vez mais intensa, pois o retorno imediato em relação ao que está sendo realizado se torna uma condição para continuar desenvolvendo a atividade com prazer e satisfação. Para as atividades que exigem maior tempo de realização, o feedback se torna essencial, com objetivos e metas a serem cumpridos e sempre expressos de modo claro (DIANA, GOLFETTO; BALDESSAR; SPANHOL, 2014, p. 47)

Já as “metas/missão”, as “regras”, e a “participação voluntária” também são elementos indispensáveis na produção de um processo gamificado, segundo Vianna *et al.* (2013). As metas dizem respeito a um propósito que o indivíduo deve perseguir e, assim, direcionam e orientam o foco dos participantes. As regras ditam o comportamento e o agir para se cumprir os desafios. A participação voluntária, como acontece no jogo, é pré-requisito para que de fato haja interação entre indivíduos e a proposta. À vista disso, no caso educacional, o professor, ao propor a atividade, precisa dessa adesão, logo, ele deve ter astúcia suficiente para despertar, no educando, o interesse pela participação.

As variáveis “motivação e engajamento” são fundamentais, uma vez que se almeja que o indivíduo não apenas participe, mas imerja na proposta. Os sistemas gamificados devem se

preocupar em proporcionar motivos para que os envolvidos queiram participar, permanecer e se engajar, isto é, se dedicar com afinco ao que está proposto. Para Fardo (2013, p. 65), “*motivação* é um processo que cria energia e dá direção, propósito e significado ao comportamento e ações”. Então, “motivar a participação em uma atividade é um elemento central da gamificação”.

Busarello (2016), Luz (2018), Medeiros e Cruz (2018) e Fardo (2013) apontam como mecanismos de motivação e engajamento, os *feedbacks*, a ludicidade, a voluntariedade, as metas, os desafios e situações que permitam aos participantes se sentirem especiais e que vão muito além de apenas pontuação, insígnias ou bônus. Esses autores também afirmam que as motivações são e devem ser extrínseca e intrínseca, devendo esta prevalecer sobre aquela, para que haja engajamento, mudança de comportamento e aprendizagem efetiva.

No que diz respeito à variável “ludicidade”, há um questionamento muito oportuno de Alves (2012, p. 3), a ser retomado neste artigo: “quanto ainda precisamos caminhar para compreender que o lúdico deve estar presente nas situações de aprendizagem? Que a escola deve se constituir um espaço de prazer? Que devemos nos aproximar do universo semiótico dos nossos alunos?”. Pois bem, o jogo é uma ação lúdica e a gamificação deve trazer essa ludicidade inerente ao processo, devendo serem pensadas ações e ferramentas possíveis de serem introduzidas para que a ludicidade impregne o sistema gamificado. Ramos, Leão e Schneider (2020, p. 5) postulam com clareza a importância e o papel da ludicidade para a motivação e para a aprendizagem no trecho a seguir:

É importante salientar que a gamificação na educação não deve ser utilizada apenas como uma técnica de motivação para uma recompensa. Ela deve ser utilizada de maneira lúdica, como uma forma prazerosa de aprender. Assim, o prêmio pelo alcance de um objetivo não deve ser o mais importante, mas, sim, o processo para atingir o objetivo. O foco da aprendizagem gamificada deve ser a constituição do desejo de construção de um conhecimento sobre algo.

Por fim, ao abordar a variável “aprendizagem”, assevera-se que ela se destaca como processo inerente à realização dos demais elementos. E mais, sendo a aprendizagem “um processo inerente ao ser humano, estando presente em todos os aspectos da vida do sujeito, influenciando assim seu modo de ser e agir, nos mais variados contextos e práticas” (BUSARELLO, 2016, p. 5), é preciso considerá-la como a principal variável pela qual todo o processo de gamificação no ensino-aprendizagem se justifica. Logo, sua imprescindibilidade é patente. Ademais, Gee (2009) salienta que a aprendizagem está presente nos melhores videogames, pois, para além de se aprender a jogar, com eles se desenvolvem capacidades cognitivas, emocionais e motoras, devendo, portanto, a gamificação proporcionar a mesma experiência.

Desse modo, construir um sistema gamificado, só se justifica se ele proporcionar o desenvolvimento de habilidade e competências cognitivas, socioemocionais e motoras, ou, dito de outra maneira, se ele proporcionar aprendizagens conceituais, atitudinais e comportamentais. Em uma proposta gamificada, ainda que muitos autores defendam que promova mudanças de comportamento, o fim último é a aprendizagem.

Expostas essas variáveis, vale salientar que a seleção feita neste artigo não tem a pretensão de contemplar conclusivamente este tema, até porque há abordagens que não caminham na mesma direção deste estudo e, logo, certamente há parte da literatura que não está aqui representada. Vale salientar também que essas variáveis, ao serem destacadas, não perderam a sua característica de ferramenta para a construção da gamificação e, assim, voltarão

a serem abordadas à frente em momento oportuno.

2.2 Gamificação: princípios epistemológicos

Trazer à discussão os princípios que alicerçam a gamificação, evidenciando-os como aspectos estruturais, mostrou-se relevante à medida que este estudo se aprofundava e deparava, na literatura, especialmente na área educacional, com análises de propostas gamificadas que as apontavam como um mero processo de automação aplicado à educação (MATTAR; CZESZAK, 2017). Percebemos então que o desconhecimento ou o mau uso da gamificação não se referia apenas ao desconhecimento sobre os conceitos e organização dos elementos dos games. Referia-se também ao desconhecimento ou ao desatender de princípios fundamentais que regem esta prática.

Oliveira e Pimentel (2020, p. 239), remetendo-se aos estudos de Schlemmer (2014), também demonstram essa descaracterização da gamificação ao asseverar que

a gamificação na educação pode ser estabelecida a partir de duas concepções: sob a ótica interacionista-construtivista, que reflete a educação na cibercultura e contempla elementos como interação e colaboração para motivar e engajar os estudantes em situações de aprendizagem; ou a partir da perspectiva da persuasão, que estimula a competição, cuja perspectiva tem embasamento epistemológico empirista, centrada em elementos como sistema de pontuação, recompensa, premiações.

Esses autores afirmam que entre as diversas formas que a gamificação pode ser aplicada, duas se apresentaram dominantes: a estrutural e a de conteúdo. A gamificação estrutural, a mais presente nos estudos analisados, utiliza-se de elementos de game que reforçam, fundamentalmente, motivações extrínsecas. São processos gamificados baseados em análise comportamental, no qual, gamifica-se apenas a estrutura – a organização e a inserção dos elementos – não se preocupando com o conteúdo: “O intuito é reforçar comportamentos específicos visando atingir os objetivos desejados, como um mecanismo de estímulos e respostas positivas, princípios da teoria de aprendizagem behaviorista” (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2020, p. 239).

Na gamificação de conteúdo, modifica-se o conteúdo da situação de aprendizagem, mais do que inserir pontuação e premiação, altera-se linguagem, cria-se narrativas, propõe-se desafios, missões, situações de interações, adequação de conteúdo e recursos, cujo intuito é estimular a participação voluntária com o objetivo de promover a interação entre os indivíduos, o protagonismo dos estudantes e a construção da aprendizagem. Nesta proposta, a gamificação é válida se dispuser a

aprimorar competências relevantes ao estudante em seu tempo histórico, tais como: colaboração, cooperação, reflexão (pensamento crítico), autonomia, domínio de conteúdo, hábitos de estudo, limites etc. Competências que auxiliem no desenvolvimento da fluência digital e permitam formar cidadãos adaptados e articulados ao contexto sociocultural em que vivemos (MARTINS; GIRAFFA, 2018, p.11).

Martins e Giraffa (2018), ao pesquisarem sobre práticas pedagógicas e gamificação, também se deparam com formas de gamificação mecânicas e repetitivas e, nesse sentido, reiteram que a elaboração de processos gamificados na educação, sem se ater aos fundamentos que o estão norteando, é um ponto crítico visto que, por consequência, muitas vezes, ocorre uma simples transposição didática de práticas pedagógicas tradicionais:



[...] vemos expresso constantemente nas interlocuções dos sujeitos de pesquisa a aplicação de elementos de jogos, principalmente pontuação e recompensas, os quais favorecem e reforçam práticas pedagógicas com viés tradicional, pouco percebemos características sociointeracionistas nos elementos citados, o que não era nossa (MARTINS; GIRAFFA, 2018, p. 18).

Esses dados são preocupantes, especialmente quando se propõe a adotar essa metodologia no campo educacional. A gamificação, na sua origem, é apresentada como estratégia de motivação e engajamento para a promoção de resolução de problemas e de aprendizagem de maneira ativa e criativa, adjetivos que, certamente, a distancia de uma prática mecanicista. Aliás, aplicá-la na forma meramente estrutural só se explica quando não se leva em consideração os princípios que a fundamentam, o que justifica destacá-los e apontar a sua importância para o processo.

Além do mais, assim como Busarello (2016), acreditamos que trazer a gamificação para a educação implica que seus conceitos e ferramentas sejam utilizados na concepção de ideias educacionais. Assim sendo, como toda estratégia pedagógica, não há como gamificar desconsiderando os preceitos educacionais que regem a prática docente. Nesse sentido, a adoção da gamificação no processo pedagógico surge, e só se justifica, se adotada enquanto metodologia ativa, isto é, enquanto

situações de aprendizagem para proporcionar aos aprendizes colocar seus conhecimentos em ação, de modo a pensar e conceituar o que aprendem e vivenciam por meio de criação de estratégias cognitivas, da capacidade de refletir sobre suas práticas, construindo conhecimento sobre os conteúdos trabalhados em atividades escolares. [...] as metodologias ativas possibilitam aos aprendizes interagir com os colegas e professor, explorar atitudes e valores pessoais e sociais e fornecer e receber feedback (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2020, p. 244).

Partindo do conceito de Oliveira e Pimentel (2020, p. 244), a gamificação na educação só é válida se cria possibilidades “de tornar o ambiente mais interativo e a partir disso enriquecer as práticas pedagógicas dos professores”. Desse modo, embora a maioria das pesquisas não se voltem para a estrutura pedagógica da gamificação, na educação é imperioso esse olhar. Olhar esse que deve passar forçosamente pelo crivo dos princípios epistemológicos que regem essa prática, uma vez que, como nos ensinou Freire (2018, p. 18): “a educação não é um processo neutro. Ela pode tanto formar sujeitos sujeitados quanto sujeitos livres. Ela pode ser tanto uma ação cultural para a dominação quanto pode ser uma ação cultural para a libertação.”.

Essa compreensão se faz importante, principalmente, por este estudo buscar a construção de momentos e espaços de ensino que reconheçam o ser humano como histórico, e, assim, aspire contribuir na formação de sujeitos protagonistas, criativos, autônomos, críticos e proativos. É, também igualmente importante para aqueles que não buscam na gamificação apenas uma simplória estrutura behaviorista, mas sim, uma metodologia ativa desenvolvida de indivíduos capazes e essencialmente criativos.

Nessa direção, cabe destacar que a gamificação surge não apenas com a intenção de se adotar os elementos estruturais dos jogos eletrônicos, mas também, ao se pretender alcançar objetivos semelhantes aos dos bons videogames, os princípios que os norteiam. Princípios esses, que, não aleatoriamente, coincidem com os princípios que norteiam as boas propostas educacionais sociointeracionistas e práticas pedagógicas críticas e transformadoras, devendo, por isso, serem adotados, de fato, como fundamentos das práticas gamificadas.



Gee (2009) afirma que os princípios que norteiam os bons videogames, independentemente de sua natureza, não por acaso, são, também, princípios de aprendizagem descritos pela ciência cognitiva como efetivos no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, com os games, muito mais do que aprender a jogar, os jogadores aprendem e desenvolvem competências que os auxiliam a resolver problemas. Muito mais do que divertir, os games desenvolvem a capacidade dos jogadores e promovem aprendizagens efetivas e duradouras. E dada a importância desses princípios o autor questiona:

como podemos tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, mais parecida com os games no sentido de que ela use os tipos de princípios de aprendizagem que os jovens veem todos os dias nos bons videogames, quando e se estiverem jogando esses games de um modo reflexivo e estratégico? (GEE, 2009, p. 1)

Nessa perspectiva, com base nos estudos de Gee (2009), no quadro 1 apresenta-se alguns desses princípios e, em seguida, são apontadas algumas teorias de aprendizagem e concepções pedagógicas que se alicerçam nos mesmos fundamentos. A intenção é, além de apresentá-los, estimular adoção desses princípios para que práticas pedagógicas gamificadas promovam, de fato, interação, protagonismo, autonomia, colaboração, aprendizagem e competências para resolver problemas:

Quadro 1 - Princípios dos bons videogames

Princípio	Descrição
Identidade	Proporciona identidade aos jogadores de modo que eles se identificam, se envolvem e se responsabilizam pelo processo.
Interação	Proporciona ação e tomada de decisões do jogador, assim como respondem a essas atitudes com feedbacks e caminhos que condizem com a sua resposta.
Produção	Permite coautoria dos participantes a partir das escolhas que tomam na jornada. Não há meros espectadores.
Assunção de riscos:	Permite aos jogadores assumirem sem os penalizar pesadamente o jogador, permitindo-lhe fazer quantas tentativas forem necessárias, sem ter que voltar à estaca zero.
Customização:	Permite aos jogadores customizarem muitos aspectos como níveis de dificuldades e personagens.
Agência:	É o sentimento de “dono da situação” que os games proporcionam por provocar identidade, interação, produção e customização. Os jogadores se sentem no controle da situação, embora tenham regras e limites para agir.
Problemas bem ordenados:	Apresenta problemas organizados e sequenciados por níveis, de modo que o problema anterior auxilia o jogador a formularem hipóteses para enfrentar problemas posteriores e mais complexos.
Desafio e consolidação:	Há uma série de problemas e desafios que devem ser resolvidos pelo jogador. Desafios esses que desenvolvem capacidades que são incrementados ao longo do jogo.
“Na hora certa” e “sob demanda”:	Os jogos sempre dão informações “na hora certa”, isto é, quando os jogadores precisam e podem utilizá-la; ou oferecem informações “sob demanda”, quando o jogador sente que precisa ou quer essa informação, e está pronto para utilizá-la.
Significados situados:	As palavras estão sempre situadas no contexto, incluindo imagens, sons, diálogos para que não haja dubiedade de sentido. Há um ambiente multisemiótico para o entendimento do sentido.
Frustração prazerosa:	Propõe desafios, mas todos solucionáveis.
Pensamento sistemático:	A organização e o funcionamento dos games faz com que os jogadores pensem no jogo como um sistema em que toda ação gerará uma reação no jogo e com os demais jogadores.



Explore, pense lateralmente, repense objetivos:	Desenvolve o explorar antes de agir, o pensar e buscar caminhos diferentes e não-lineares na resolução de problemas.
Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído:	Proporciona ferramentas inteligentes e poderes distribuídos. Há conhecimentos disponibilizados que os jogadores devem saber lidar com eles a seu favor, assim como, esses conhecimentos (poderes) são distribuídos, impondo um trabalho em equipe.
Equipes transfuncionais:	As equipes funcionam de maneira que cada um domine a sua habilidade e conheça o suficiente as habilidades dos outros para que possam trabalhar exitosamente em equipe.
Desempenho antes de Competência:	Os jogadores vão para campo antes de demonstrarem a sua competência. A intenção é aprender fazendo. Exercitar. Permitir e subsidiar no caminho para a competência seja desenvolvida.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Gee (2009).

Como se pode perceber, conforme já exposto por Gee (2009), os princípios inerentes aos bons vídeos são, antes, princípios propostos por teorias da aprendizagem e por concepções pedagógicas, que foram incorporados eficazmente pela indústria dos jogos eletrônicos. Poderiam ser apontadas, por exemplo, inúmeras teorias cognitivistas que se assentam nesses princípios. A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner⁴ pode ser identificada no princípio de formação de “equipes transfuncionais”, quando se tem a valorização das inteligências múltiplas e a valorização do trabalho em equipe colaborativo e da responsabilidade e papel de cada um. Os fundamentos sociointeracionistas⁵ podem ser identificados quando se preconiza situações de aprendizagem que partam da realidade, do interesse e do contexto do aluno (identidade, significados situados). Ou quando se propõe a aprendizagem por desafios (produção, desafio e consolidação, problemas bem ordenados, pensamento sistemático, o explorar e o pensar lateralmente). E até quando se reitera que a construção do conhecimento é fruto das mediações, interações e do outro (interação, agência), e quando sustenta que as capacidades se desenvolvam ao longo da aprendizagem, a partir da resolução de *problemas bem ordenados e desempenho antes da competência*, aproximando, assim, do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

⁴ Desenvolvida por Howard Gardner (1943-), defende “várias aptidões além do raciocínio lógico-matemático”. O autor define inteligência como “potencial para resolver problemas e para criar aquilo que é valorizado em determinado contexto social e histórico” e afirma que há 9 tipos de inteligências: lógico-matemática, linguística, espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical, natural e existencial. Ainda segundo o autor, todos temos essas inteligências e que, a diferença, é que desenvolvemos umas mais do que as outras (NOVAESCOLA, 2008).

⁵ Tem origem na teoria de Vygotsky (1896-1934) e, dentre outros, pode-se citar: o desenvolvimento cognitivo do indivíduo não ocorre sem o contexto social, histórico e cultural; os processos mentais superiores do indivíduo tem origem em processos sociais e são mediados por instrumentos e signos; a mediação é a responsável pela internalização de atividades e comportamentos socioculturais, por isso, típicos do desenvolvimento humano; a interação social é necessária para a construção do conhecimento e o professor exercer um papel significativo nessa interação; a interação deve ocorrer na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que pode ser compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real e o nível de desenvolvimento potencial e a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (MOREIRA, 1999, p. 109-119). Ao docente cabe ser um mediador atuante, atuar na ZDP, propiciar ambiente de aprendizagem interessante e desafiador a partir de problematizações, assegurar o papel ativo dos estudantes no processo, promover interações e feedbacks qualitativos.

A teoria da Aprendizagem significativa de David Ausubel⁶ também se faz presente quando se propõe a organização de problemas por níveis, sendo que a resolução de problemas mais simples, desenvolvem capacidades para resolução de outros mais complexos que surgirão, tornando, os primeiros, subsunçores desses últimos. Ademais, ainda que não tenha sido descrito aqui, todos os princípios dos bons videogames podem ser encontrados nas teorias construtivistas sociointeracionistas. Outras teorias, inclusive de vertentes diversas, também podem ser identificadas nesses princípios. Oliveira e Pimentel (2020, p. 240), por exemplo, destacam a teoria Fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021), o Condicionamento operante de Skinner (1904-1990), a Teoria Motivacional ARCS de Keller (1987) e a teoria da Autodeterminação.

Cabe destacar também que, em se tratando de concepções pedagógicas, é possível identificar, dentre esses princípios, inúmeros que norteiam a tendência pedagógica histórico-crítica, proposta por Saviani (2012), quando esses favorecem a participação ativa do aluno como corresponsável pelo seu aprendizado e defendem um processo que promova autonomia, favorecendo a reflexão, tomadas de decisão e a utilização de conhecimentos anteriores na resolução de problemas.

Posto isso, a intenção ao interligar esses princípios com algumas teorias e concepções de aprendizagem é demonstrar a proximidade da gamificação com o processo de ensino-aprendizagem e, assim, a sua viabilidade. Intenciona-se, principalmente, ao trazê-la sob a ótica aqui apresentada, promover experiências gamificadas, nas quais predominem – e se tenha como condição – o sujeito ativo, copartícipe da sua aprendizagem e construtor da sua história.

2.3 Elementos estruturais ou “caixa de ferramentas” necessária para a criação de experiências gamificadas

Os games apresentam uma estrutura própria, construída a partir de elementos que lhe dão configuração específica, e, a princípio, atraente e engajadora. Essa especificidade lhe é dada por elementos que são definidos como padrões regulares que passam por diferentes e diversos arranjos na construção de um jogo (ALVES, 2015). O desconhecimento deles têm sido um obstáculo constante para a construção de processos gamificados efetivos, uma vez que, embora a gamificação não seja um jogo, um processo gamificado perpassa, necessariamente, pela apropriação de alguns desses elementos – e por consequência dos seus conceitos – ainda que lhes sejam conferidos outros arranjos. Assim, conhecê-los é fundamental para que o docente esteja capacitado a escolhê-los e a realizar as combinações mais adequadas entre eles frente a cada situação.

Fardo (2013, p. 59) afirma que:

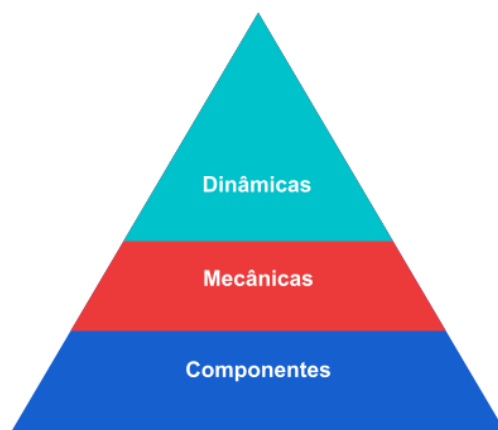
Para se fazer o uso da gamificação, deve-se pensar nela como uma caixa de ferramentas, onde estão dispostos os elementos dos Games. Em cada situação, pode-se utilizar um número diferente de elementos, mas, para isso, deve-se conhecê-los, suas funções, e como irão interagir dentro do sistema que será proposto.

⁶ Elaborada pelo psicólogo David Ausubel (1919-2008), defende que “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Quanto maior o número de links feitos, mais consolidado estará o conhecimento” (LEMOS, 2011, n.p). O conhecimento prévio do aluno é a ponte para a aprendizagem significativa.



Neste artigo adotamos o modelo de elementos (Figura 1) de Werbach e Hunter (2012) que, embora os próprios autores apontem que não cobre todos os elementos possíveis, é o modelo que está presente na maioria dos estudos pesquisados e que, a nosso ver, demonstrou ter ampla abrangência, fornecendo plenas condições para a compreensão da estrutura e organização dos games e, portanto, da gamificação.

Figura 1 – Elementos dos games



Fonte: Werbach e Hunter (2012)

Como se pode perceber, o modelo apresenta três elementos dos jogos: a dinâmica, a mecânica e os componentes, que, segundo Fardo (2013, p. 59), são organizados em ordem decrescente de abstração de modo que “cada mecânica é ligada a uma ou mais dinâmicas e cada componente é ligado a uma ou mais mecânicas”. Recorrendo, também, a Alves (2015, n.p.), no que tange a esses elementos, é relevante ressaltar que “não há um ou outro elemento que seja melhor ou mais eficaz, e sim finalidades para as quais este ou aquele elemento melhor se aplica para se alcançar um determinado objetivo”. Iniciaremos abordando a Dinâmica dos jogos e posteriormente passaremos aos outros dois componentes.

A dinâmica dos games configura o mais alto nível de abstração de elementos do jogo e envolvem aspectos mais gerais, refletindo a interação entre o jogador e as mecânicas do jogo. Ela dá coerência ao jogo. Segundo Costa e Marchiori (2016, p. 48 *apud* WERBACH; HUNTER, 2012), a dinâmica

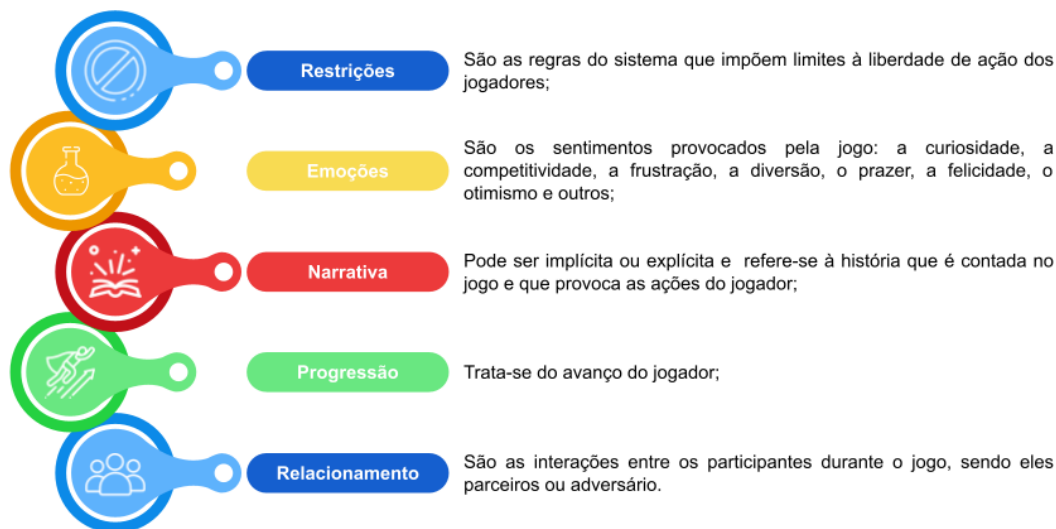
São os temas em torno do qual o jogo se desenvolve, assim como aspectos do quadro geral do sistema de jogo levados em consideração, mas que não fazem parte diretamente do jogo. Esses elementos mostram quais são as forças subjacentes que existem em jogos.

Segundo Alves (2015, n.p.), “a dinâmica é a responsável pelo direcionamento, pela estrutura do sistema gamificado, já a mecânica diz respeito aos mecanismos que serão usados e para os quais os componentes são fundamentais”. A dinâmica pode ser entendida como o pensar da estrutura geral do game que se concretiza pelos mecanismos e, principalmente, pelos elementos do game e tem a função de promover as relações, reações e emoções. Sendo assim, embora tenha a intenção inicial do *designer*, sua ação efetiva é individual e dependente do envolvimento dos participantes.

Mourato e Piteira (2019, p. 88) afirmam que “as dinâmicas são os elementos que aplicam fatores motivacionais através da narrativa, interação social, emoções, progressão, entre outros”.

Assim, baseado no que propõe Werbach e Hunter (2012) e demais autores citados, organizamos a Figura 2.

Figura 2 – Dinâmica dos games



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O segundo elemento é a mecânica dos games. Ela dá estrutura e funcionalidade ao game. Trata-se de elementos mais específicos dos jogos, que conduzem a ações mais específicas dentro do game. É responsável pelo direcionamento e delimitação das ações dos jogadores durante o jogo. Pode-se pensar na mecânica como o desenho ou a forma que o game vai ter. Se o designer tem como uma das dinâmicas promover a colaboração, o game terá, por exemplo, que desenhar um sistema que promova situações em que só o trabalho em equipe traz um resultado.

Enfim, as mecânicas dão forma ao funcionamento do game e podem ser assim descritas:

Figura 3 - Mecânica dos jogos



Fonte: Elaborado pelas autoras.



O terceiro elemento estrutural dos games são os componentes que são elementos específicos e concretos, presentes e utilizados na interface do jogo. São eles:

Quadro 2 – Componentes dos games

Componente	Definições
Conquistas	São resultados de objetivos que foram realizados.
Avatar	Personagens que representam os participantes no jogo.
Emblemas	Símbolos visuais que representam conquistas do jogador.
Coleções	Grupo de itens acumulados no jogo: insígnias, medalhas
Combate	Embate entre opositores.
Desbloqueio de conteúdo	Possibilidade de desbloquear certos conteúdos à medida que o jogador preenche determinados pré-requisitos.
Doação	Permite o compartilhamento de recursos entre os jogadores.
Ranking	Lista de jogadores com suas pontuações, conquistas e itens em um jogo.
Níveis	Etapas de progressão dos participantes, representadas numericamente. Quanto mais alto o nível, maior o seu grau de complexidade.
Pontos	São resultado de ações dos jogadores no jogo. Demonstram a progressão do jogador por meio de representação numérica.
Missões	São os objetivos a serem alcançados pelos jogadores.
Gráfico social	Refere-se à capacidade de interagir com os amigos durante os jogos. É, segundo Fardo (2013, p. 61) “a representação da rede social dos jogadores dentro do jogo.
Times	Grupos de jogadores com o mesmo objetivo.
Bens Virtuais	Objetos do jogo que possuem algum valor, tanto financeiro como psicológico.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda em relação aos elementos da gamificação, merece ser reforçada a importância de se saber lidar com eles. Assim, cabe destacar as palavras de Alves (2015) que evidenciam com clareza essa questão:

[...] há duas formas de se pensar em um game. Ele pode ser pensado como o instrumento utilizado para se promover uma experiência, mas também pode ser pensado como resultado da combinação de uma série de elementos de forma a produzir determinada experiência. A segunda forma proporciona o “pensamento de jogos”, pois ela nos leva a buscar a melhor combinação de elementos e como correlacioná-los de modo a produzirmos a experiência adequada para que a aprendizagem ocorra.

Diante desse panorama que possibilita apreender algumas das potencialidades da gamificação, cabe agora apontar caminhos em que o uso da gamificação, como estratégia nos processos de ensino e aprendizagem, possa contribuir para a formação e o multiletramento de leitores e leitoras.

3 Aplicação da gamificação no campo da leitura

O interesse pelo uso da gamificação como estratégia pedagógica para estimular a leitura surgiu da expectativa de explorar tanto as suas possibilidades enquanto processo ativo que se aproxima do universo digital dos jovens e desenvolve, por si só, competências essenciais a um leitor competente, quanto o seu potencial metodológico que oportuniza trazer ludicidade, contextualidade, desafios, coautoria e protagonismo do indivíduo ao processo de construção do leitor.

Tal expectativa se dá porque a gamificação, além de proporcionar um processo que vai ao encontro da realidade dos envolvidos, promove, por si mesma, práticas de interação, de



alguns desafios, é possível que estes sejam superados desde que o professor elabore um planejamento bem estruturado e esteja ciente dos objetivos que deseja atingir (ALVES, 2021, p.88).

Concluiu também que os estudos demonstram que com as experiências e desafios da gamificação, os estudantes ganharam protagonismo e autonomia no processo, demonstrando que “a gamificação é uma metodologia interessante e viável não só para o ensino de leitura, mas também para o ensino de outros conteúdos no campo da educação” (ALVES, 2021, p.88). De mais a mais, como toda metodologia tem suas potencialidades e desafios, a estudiosa propôs-se, ainda, a apontar alguns dos presentes na gamificação.

Dentre as potencialidades, ela aponta que a gamificação é um processo atrativo e, por isso, incentiva a leitura. Que a estrutura dessa metodologia “contribui para que níveis mais elevados de compreensão leitora sejam alcançados” (ALVES, 2021, p. 51), para o protagonismo e para um processo de leitura mais lúdico, assim como contribui para um trabalho mais integrado, compartilhado e interativo.

Dentre os desafios, a estudiosa assevera que o docente precisa compreender que “alguns objetos de leitura não são apropriados para se construir uma proposta gamificada” (ALVES, 2021, p. 51); que é necessário se apropriar dos conhecimentos sobre gamificação para se elaborar uma proposta válida, uma vez que a simples utilização de elementos dos games não torna uma proposta atrativa, significativa e enriquecedora e que a proposta tem de estar em consonância com o público-alvo e com os objetivos propostos. A autora afirma ainda que não se deve “aplicar a gamificação como disfarce de um plano pedagógico inadequado” (ALVES, 2021, p. 51).

Posto isso, é interessante constar que a maioria das pesquisas referentes a leitura e gamificação apontam um maior número de potencialidades dessa estratégia do que desafios ou inoperâncias. Talvez, até por questão de ser uma amostragem menor, não traga tanta reflexão quanto os estudos que se referem à gamificação como estratégia pedagógica em geral. Fato é que, inegavelmente, como qualquer metodologia, a gamificação tem seus prós e contras e nesta pesquisa buscou-se explorar as suas potencialidades, como o protagonismo, interatividade e a identidade no campo da leitura.

Ademais, cabe ressaltar que, ainda que apresente potencialidades na promoção do letramento, a gamificação, e qualquer outra metodologia, não promoverá leitores competentes se a proposta pedagógica veiculada por elas não explorar a dimensão social, múltipla e diversificada que envolve o letrar. Assim, é importante que a escola, enquanto instituição formal e relevante para o letramento, garanta, em sua proposta, a circulação de diferentes formas discursivas de texto, a articulação das modalidades oral e escrita bem como múltiplas aprendizagens e uma multiplicidade cultural nesse processo. O letramento e a leitura são importantes na formação do indivíduo capaz de agir efetivamente na sociedade; logo, desenvolver leitores competentes que apreciem a leitura e que leiam pelos mais diversos objetivos é “formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante toda a vida” e contribui para “a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nós manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada” (VALLE, 2007, p. 4).

O letramento é questão de cidadania e, portanto, deve ser desenvolvido ricamente no ambiente escolar de modo a proporcionar a formação do aluno-leitor. Assim, tais apontamentos precisam emergir juntos à metodologia para que o processo de letramento seja efetivo, principalmente quando se constata que a escola tem falhado no seu compromisso de letrar. Se

por um lado os jovens têm êxito em situações de comunicação de seu interesse pessoal, como as que ocorrem no mundo digital e dos games, por outro, grande parte dos estudantes tem demonstrado dificuldades em situações de comunicação que lhe são indispensáveis para uma efetiva participação na sociedade. Fato que pode ser evidenciado nas avaliações nacionais e internacionais que trazem números alarmantes quanto à formação do leitor brasileiro.

O Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb 2017), por exemplo, apontou que mais de 70% dos alunos do Ensino Médio apresentam nível insuficiente em língua portuguesa e não conseguem, sequer, localizar informações explícitas em artigos de opinião ou em resumos (INEP, 2017). Em outra amostra, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2018) traz o Brasil na 57ª posição, dentre os 79 países participantes da avaliação. Na área de leitura, 43% dos jovens brasileiros não apresentam o nível de conhecimento considerado mínimo na área (INEP, 2018).

Esses dados, na prática, demonstram que o êxito maior dos estudantes está, e quando está, em retirar informações explícitas no texto, não obtendo sucesso, a maioria deles, na formulação de conclusões implícitas, na construção de sentido global, na identificação de referência a outros textos e na busca, análise, seleção e organização das informações dos gêneros apresentados. Ou seja, os resultados revelam que os jovens não estão interagindo o suficiente e adequadamente com o texto, o autor e o contexto para que apreendam, de fato, a leitura.

É certo que esses processos avaliativos têm seus pontos críticos e fatores que, independentemente da aprendizagem, interferem no resultado. Contudo, é importante considerar que tais fatos não invalidam ou anulam por completo os dados obtidos por essas avaliações, uma vez que seus descritores alcançam habilidades e competências que perpassam pela compreensão de qualquer leitura, independente da sua finalidade, e uma vez que os resultados apresentados são plenamente condizentes com o que se revela em sala de aula e com o fato de que os estudantes têm demonstrado dificuldades em lidar satisfatoriamente com alguns dos gêneros textuais aos quais se confrontam no seu dia a dia.

Desse modo, a escola precisa rever os “modos de ler”, estratégias efetivas de compreensão leitora devem ser desenvolvidas e a práticas discursivas diárias dos estudantes, por serem sua realidade, devem permear o processo de letramento. A escola precisa criar “oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais e psicológicas” (NUCCI, 2003 *apud* RIBEIRO, 2001); precisa extinguir a discriminação de todo e qualquer gênero, promovendo, inclusive, o confronto entre eles, comparando-os, contextualizando-os com as situações da vida e garantindo-lhes identidade, multiplicidade, pois a convivência com todos os gêneros enriquece cada gênero e o alijamento do seu contexto político e cultural o empobrece.

Enfim, precisa adotar o que Rojo (2012) denomina de multiletramentos – um trabalho que preze pela diversidade linguística e cultural assim como pelas variadas formas com que ela pode se manifestar. O multiletramento, a partir da cultura do alunado, leva à “imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar à proposta de produção transformadora, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado” (ROJO, 2012, p.9).

Desse modo, letrar implica, antes, que os sujeitos tenham oportunidades diárias de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura nos moldes em que são vivenciados na sociedade e acreditamos que a gamificação – enquanto ferramenta de ação pedagógica, baseada na criatividade – pode contribuir para a promoção de uma formação mais integral e cidadã.



Referências

ALVES, Christiane Carneiro. **A gamificação no ensino de leitura [manuscrito]:** desafios e contribuições. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual de Montes Claros, 2021.

ALVES, Flora. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. Edição Kindle. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Lynn. Games, colaboração e aprendizagem. *In:* Okada, A. (ed.). **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development.** London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012.

BUSARELLO, Raul Inácio. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. *In:* SANTELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). **Gamificação em debate.** São Paulo: Blucher, 2018.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification:** princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

COSTA, Amanda Cristina; MARCHIORI, Patrícia Zeni. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 44-65, set. 2015/fev. 2016.

DIANA, Juliana Bordinhão *et al.* Gamification e Teoria do Flow. *In:* FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica:** estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

FREIRE, Paulo *et al.* **Pedagogia do oprimido:** (o manuscrito). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

GEE, James Paul. Bons vídeo games e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009.

INEP/BRASIL. **Brasil no PISA 2018.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

INEP/BRASIL. **Relatório SAEB 2017.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_2017.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUZ, Alan Richard da. Gamificação, motivação e a essência do jogo. *In*: SANTELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo, Blucher, 2018.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v.20 n.1 p. 5-26 jan./mar.2018.

MATTAR, João. Gamificação em educação: revisão de literatura. *In*: SANTELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). **Gamificação em debate**, São Paulo, Blucher, 2018.

MATTAR, João; CZESZAK, Wanderlucy. Gamificação como um novo componente da indústria cultural. **Revista Intersaberes**, v. 12, n. 25, p. 60-67, 2017.

MEDEIROS, Fábio; CRUZ, Dulce Márcia. Narrativa e comunicação, ou com quantos pontos se faz uma boa história? *In*: SANTELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

MOURATO, Fausto; PITEIRA, Martinha. Ferramentas de gamificação na plataforma moodle. **Interacções**, v. 15, n. 52, p. 83-105, 2019.

NUCCI, Eliane Porto Di. O letramento escolar de jovens do ensino médio. **Psicologia escolar e educacional**. Campinas, v.7, n. 2, p. 129-134, dez. 2003.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante. Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v.29, n.57, p236-250, 2020.

PINHO, Pablo Mozer de; PINHO, Giulia Silva de Almeida. A gamificação como recurso pedagógico no incentivo à leitura infantil. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 78 Supl., p. 218-225, set./dez.2020.

RAMOS, Elaine Gonçalves; LEÃO, Gabriel Augustus de A. Dias; SCHNEIDER, Henrique Nou. Gamificação na educação: desafio e ludicidade com os jogos digitais. **Anais Educon**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 1-15, set. 2020.

RETTENMAIER, Miguel; AMARAL, Joseane. Gamificação e arte literária: jogando com a leitura. **Revista Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 162-180, jul./dez. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. **A formação do leitor competente: estratégias de leitura - PDE**. Altônia, 2007. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf . Acesso em: 10 set. 2019.

VIANNA, Ysmar *et al.* **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

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

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e introdução à leitura. *In:* SCHOLZE, Lia; Rosing, Tania M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: INEP, 2007.

Recebido em março de 2022.

Aprovado em maio de 2022.