O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 40 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.7811305

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Maria Carmem Silva Batista[1]

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre as contribuições do uso da gamificação como estratégia para a formação de leitores literários, investigando as potencialidades e limitações desta estratégia quando aliada ao trabalho com literatura. A percepção da necessidade de usar novas tecnologias e metodologias ativas como a gamificação, para favorecer a formação de leitores no contexto educacional brasileiro, é justificativa deste trabalho, que defende a leitura literária como agente de transformação dos indivíduos. Como fundamentação teórica da pesquisa, utilizou-se autores como Lima (2023), Kok (2022), Antonietti (2022), Moreira (2018), Moran (2018), dentre outros para tratar dos conceitos e especificidades sobre avanços tecnológicos, leitura, literatura e gamificação. A metodologia teve foco no estado da arte, onde realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, para mapear e elencar as produções acadêmicas nos últimos cinco anos, sobre a relação da gamificação e formação de leitores literários. No percurso encontramos quatro pesquisas dentro da nossa temática e concluímos que todas avaliam como positiva a utilização da gamificação na formação do leitor literário.

Palavras Chave: Gamificação; Leitor Literário; Leitura.

Abstract

This work presents research about the contributions of the use of gamification as a strategy for the formation of literary readers, investigating the potentialities and limitations of this strategy when allied to the work with literature. The perception of the need to use new technologies and active methodologies such as gamification, to favor the formation of readers in the Brazilian educational context, is the justification for this work, which defends literary reading as an agent of transformation of individuals. As a theoretical basis for the research, authors such as Lima (2023), Kok (2022), Antonietti (2022), Moreira (2018), Moran (2018), among others, were used to address the concepts and specificities about technological advances, reading, literature and gamification. The methodology focused on the state of the art, where bibliographical research was carried out, to map and list the academic productions in the last five years, on the relationship between gamification and the formation of literary readers. Along the way, we found four surveys within our theme, and we concluded that all of them evaluate the use of gamification in the formation of the literary reader as positive.

Keywords: Gamification; Literary Reader; Reading.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é perceptível a transformação que a sociedade vem passando no que se refere ao mundo digital, aos serviços e mobilidade virtual. Há uma década, por exemplo, quando precisávamos resolver alguma coisa em um banco era necessário comparecer a uma agência bancária, passar horas em uma fila para então receber um atendimento presencial. Hoje nada disso é mais necessário, podemos resolver essas questões por aplicativos de qualquer lugar que estejamos, desde que se tenha sinal de internet disponível.

Nesse ensejo, é salutar compreender que a educação precisa acompanhar os avanços tecnológicos, pois não faz sentido a humanidade evoluir com tanta rapidez e a educação permanecer estagnada em seus conceitos e práticas, para Tolomei (2017):

[1] Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Letras. E-mail: mariacarmem@uern.br

> As novas gerações utilizam de forma ampla diversas tecnologias, como computador, tablets e videogames. São os nativos digitais que não se satisfazem em ler manuais técnicos ou instruções, mas sim preferem o "aprender fazendo", pois já o fazem naturalmente quando, por exemplo, descobrem como funciona um novo dispositivo ou um novo jogo de videogame. Quando se leva em conta a realidade da nova geração e observa- se o atual modelo de ensino-aprendizagem, é possível observar a distância existente no modo como os estudantes percebem e vivenciam a realidade e como as instituições de ensino tratam essa mesma realidade. Não fica difícil perceber que a atual forma de ensino ocasiona desinteresse por parte do aluno pela forma como as informações são apresentadas, de modo abstrato. (TOLOMEI, 2017, p. 37)

Na conjuntura desses avanços corroboramos com os ideais de Lima *et al*. (2023) ao destacar programas governamentais, tais como: Lifelong Learning Strategy (Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida na Estônia - 2020); Projeto iZone (EUA); Reforma Escolar na Itália (2015); Reforma Curricular da Finlândia (ANTONIETTI *et al*. 2022). Essas ações internacionais representam iniciativas governamentais em diferentes países, que contribuem para incorporação da tecnologia na educação e incentivam a digitalização nas escolas, ressaltando assim, a importância e relevância das discussões em torno dessas temáticas.

Todas essas experiências e programas nos permite compreender que no contexto educacional atual, não basta dominar o conteúdo conceitual é preciso compreender as tecnologias educacionais, percebendo-as como prática social, para além de um instrumento, mas como forma de pertencer e, de fato, participar das novas tecnologias e da própria constituição do social.

É fato que "os educadores têm à disposição novos métodos mais sofisticados que potencializam a qualidade em sua experiência de ensino-aprendizado" (KOK *et al*., 2022). Assim como, maior acessibilidade à diferentes tecnologias e um crescente aumento de novas ferramentas digitais e materiais instrucionais que apoiam, incentivam e estimulam o ensino e a aprendizagem. (ANTONIETTI *et al*., 2022).

E é nesse ínterim que trazemos como alternativa ao sistema de ensino as metodologias ativas, compreendendo os alunos no âmbito da aquisição do conhecimento, como sujeitos ativos, protagonistas e capazes de participarem de uma formação crítica, resolutiva e colaborativa, essa perspectiva porta o aluno a "aprender a aprender". Da mesma forma, podemos dizer que essas metodologias contribuem também para formação de profissionais, promovendo a incorporação do conhecimento e de sua aplicação diante de todos os desafios.

Para Moran (2018, p. 52), as "metodologias ativas são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas." Seguindo ainda, as colocações de Moran, compreendemos que as metodologias ativas no mundo conectado e digital se representam através de modelos de ensino híbridos, blended, dentre outros, com muitas possíveis combinações.

Ou seja, no atual cenário da sociedade a tecnologia digital chegou e invadiu nossas vidas em todos os espaços, inclusive em nossas escolas, conforme destaca Moran (2018):

> O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN, 2018, p. 37).

Seguindo a orientação do autor supracitado, inferimos que o professor necessita da comunicação face a face com o aluno, porém não pode deixar de comunicar-se digitalmente, por isso, precisa equilibrar a interação com todos e com cada um, e, para conseguir dá conta de tudo isso faz-se necessário a inclusão digital do professor.

LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA

Neste capítulo iremos discorrer a respeito do que os números das últimas pesquisas nacional (SAEB e Retratos de Leitura no Brasil) e internacional (PISA), nos dizem sobre a formação leitora no Brasil, bem como se caracteriza o leitor brasileiro.

Retratos de Leitura no Brasil

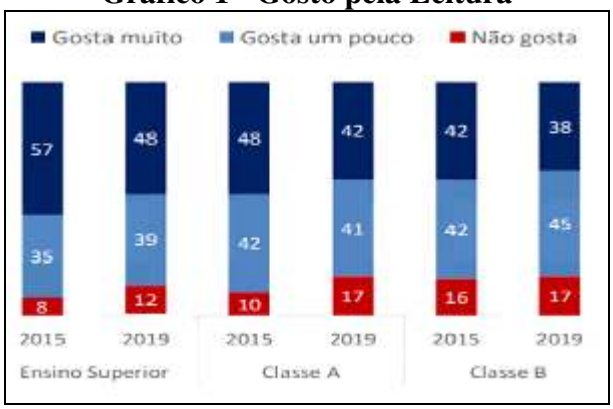
De acordo com a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2020), o Brasil perdeu nos últimos quatro anos mais de 4,6 milhões de leitores. Nessa pesquisa a coleta de dados é realizada a cada quatros anos pelo Instituto Pró Livro em parceria com o Itaú Cultural e encomendada ao IBGE.

No penúltimo levantamento em 2015 até o último em 2019 a porcentagem de leitores no Brasil, ou seja, aquele que leu inteiro ou em partes pelo menos um livro nos últimos três meses, decresceu de 56% para 52%. Com relação aos não leitores estes representam 48% da população de um total de 193 milhões de brasileiros, o que equivale em média a 93 milhões.

Outro dado relevante é que a queda mais acentuada no percentual de leitores está nas pessoas com formação acadêmica, onde constatou-se um aumento no índice de pessoas que não gostam de ler e um decréscimo nos que gostam da leitura. Os dados revelam que em 2015 apenas 8% dos entrevistados que estavam no nível superior não gostavam de ler e, na 5ª edição da pesquisa, esse

índice subiu para 12%. Quanto aos que gostam de ler caímos do percentual de 57% para 48%, conforme verificamos a seguir no gráfico 1:

Gráfico 1 - Gosto pela Leitura



Fonte: Prolivro (2019). Adaptações próprias.

De acordo com a coordenadora da pesquisa Zoara Failla a internet e as redes sociais são razões para a queda no percentual de leitores, sobretudo entre as camadas mais ricas e com ensino superior. (Jornal Agorarn, 2020). Este dado é preocupante, pois como explicar o sujeito estar em um espaço acadêmico e não gostar de leitura, quando deveriam ser as que mais gostassem de ler.

A pesquisa revela outro dado bastante interessante, 34% dos entrevistados afirmaram que liam porque foram estimulados, incentivados por outras pessoas, principalmente por professores. Assim, os docentes aparecem em primeiro lugar apontados por 15% dos leitores e, em segundo lugar, aparece a figura materna ou responsável do sexo feminino, representando 13%, como podemos constatar abaixo:

Gráfico 2 - Influência para Leitura



Fonte: Prolivro (2019). Adaptações próprias.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

O PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esse estudo dispões de informações sobre o desempenho dos estudantes em uma etária de 13 a 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.

Os resultados do Pisa possibilitam que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.

O órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no Brasil é o INEP, o que envolve representar o país perante a OCDE, coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, coordenar a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes, coordenar a codificação dessas respostas, analisar os resultados e elaborar o relatório nacional.

O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos. Entretanto, a cada edição é avaliado um domínio principal o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global. Atualmente, participam os países membros da OCDE e países convidados.

De acordo com o Inep, nos resultados do último PISA apenas a leitura estava em análise, por isso, o foco não se deteve nos aspectos da escrita dos estudantes.

> Embora escrever e ler sejam habilidades correlatas, e embora os alunos tivessem que construir respostas curtas e codificadas por pessoas, o PISA é uma avaliação de Leitura, não uma avaliação de escrita. Como tal, as habilidades de escrita (ortografia, gramática, organização e qualidade) não foram avaliadas por codificadores (INEP, 2019, p. 83).

Com base na pesquisa os estudantes brasileiros ficaram a abaixo da média dos Países da OCDE, pois “a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413

pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE que foi de 487" (INEP, 2019, p. 57).

Contudo, ainda que a média de proficiência do Brasil em letramento e em leitura tenha se elevado de, 407 em 2015 para 413 em 2018, esses números não são estatisticamente significativos quando consideramos os intervalos de confiança, visto que, constata-se que a média de proficiência do Brasil nessa variável, evoluiu entre 2000 e 2009 e, desde então, vem se mantendo próximo aos 410 pontos.

Outro dado analisado e bastante significativo é a porcentagem de estudantes que alcançaram o nível 2 ou acima disso em letramento e leitura e de acordo com o gráfico abaixo, o índice é de 50%. Ou seja, esses alunos conseguem usar suas habilidades de leitura adquirindo conhecimento que lhes permite resolver problemas práticos. Porém, e em contrapartida, os outros 50% dos estudantes do Brasil não conseguiram alcançar o nível mínimo desejável para todos os alunos nessa faixa etária, isso provavelmente traz consequências negativas para a vida futura, principalmente com relação ao ingresso no mercado de trabalho, progresso nos estudos e até mesmo na participação efetiva na sociedade.

Nesse contexto, o INEP (2019) reflete que cerca de 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, em contraste a 77,4% dos estudantes dos países da OCDE. O percentual de estudantes em cada país/economia que alcançam cada nível de proficiência indica quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos. E, segundo a OCDE, no Nível 2, os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos.

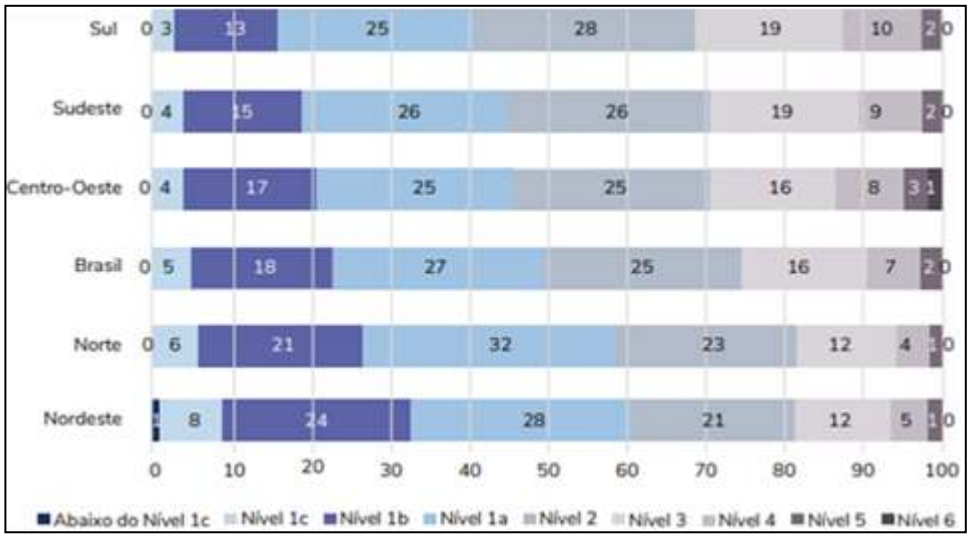
Ou seja, os estudantes que não alcançam proficiência no Nível 2 em Leitura geralmente têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas. Eles geralmente precisam receber dicas ou instruções antes de conseguirem se envolver com um texto. No contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, a proficiência no Nível 2 foi identificada como o "nível mínimo de proficiência" que todas as crianças devem adquirir até o final do Ensino Médio (INEP, 2019, p. 45).

Ainda segundo o último relatório, numa perspectiva nacional, verifica-se que a média dos alunos das escolas federais em leitura foi de 503 pontos, superando a média nacional de 413 pontos, assim como a rede privada, que obteve 510. Em terceiro lugar estão os estudantes da rede estadual de ensino com 404 pontos e por último a rede municipal com 330 pontos.

No entanto, vale ressaltar que os estudantes das escolas estaduais representam 68% dos participantes do PISA 2018, enquanto a rede municipal 14% e, provavelmente, são alunos em defasagem idade-série, uma vez que os municípios oferecem prioritariamente o Ensino Fundamental.

Quando avaliamos a escala de letramento em Leitura do PISA 2018 considerando a distribuição geográfica do país, inferimos que a Região Sul apresenta a maior média nacional (432), seguida da Região Centro-Oeste (425), Sudeste (424), Norte (392) e Nordeste (389). As regiões Norte e Nordeste apresentam-se abaixo da média nacional, conforme podemos perceber no gráfico 3.

Gráfico 3 - Escala de Letramento



Fonte: INEP (2019). Base de dados: OCDE.

A partir desses dados compreendemos que as diferenças regionais nos resultados do teste de Leitura do Pisa 2018 também ficam evidentes ao avaliar os estudantes brasileiros por nível de proficiência. Com relação à distribuição nos níveis da escala de proficiência, a região Centro-Oeste tem a maior concentração de estudantes nos níveis mais altos da escala (Níveis 5 e 6).

Quando analisamos o desempenho dos alunos brasileiros por ano/etapa escolar na escala de Leitura do PISA 2018, compreendemos que quanto maior é o tempo escolar do estudante maior é a média em Leitura. Logo, os alunos de 15 anos que estão no Ensino Médio correspondem as maiores médias, uma vez que já apresentam processos cognitivos mais estabelecidos em suas práticas de Leitura.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

A cada Saeb o Inep divulga resultados agregados para os estratos Brasil, regiões e unidades da Federação, desagregados por dependência administrativa e localização. A partir de 2005, os municípios e escolas também passaram a ter seus resultados divulgados e a disponibilização dos resultados varia ao longo das edições, com relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho.

A avaliação é realizada pelo Inep por meio de testes e questionários e reflete os níveis de aprendizagem, além de oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências, o que permite que as diversas esferas governamentais avaliem a qualidade da educação. Nelas os níveis de aprendizagem estão descritos e organizados, de modo crescente em escalas de proficiência de cada disciplina e etapa (INEP, 2019).

De acordo com o observatório de educação do ensino médio e gestão, todas as etapas de ensino no Brasil apresentaram melhora no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – 2019, no entanto, a meta só foi atingida nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

O índice alcançado nos anos iniciais no Brasil saiu de 5,8, em 2017, para 5,9, em 2019, excedendo a meta nacional de 5,7; isso em relação tanto a escolas públicas quanto particulares. E, nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, cresceu de 4,7 para 4,9, porém, não atingiu a meta estabelecida para a etapa que era de 5,2. No Ensino Médio, o índice subiu de 3,8 para 4,2, mas também ficou abaixo da meta da etapa que era 5.

Quando observamos, exclusivamente, o Ideb do Ensino Médio das redes estaduais que são responsáveis por ofertar a última etapa da Educação Básica, percebemos que de 2017 para 2019 o avanço foi o mais significativo da série histórica e o índice passou de 3,5 para 3,9, entretanto, não conseguiu atingir a meta estabelecida que era de 4,6.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou os dados e apontou um egresso para o estacionamento dessa etapa de ensino da Educação Básica, que vinha sendo mantido desde 2009.

> Apesar de positivo, o resultado ainda está distante da meta - que foi calculada pelo Inep e definida pelo Ministério da Educação (MEC) tendo como referência a qualidade dos sistemas educacionais de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além disso, o avanço também precisa ser visto com cautela diante dos graves problemas que a pandemia da covid-19 vem causando na educação, com fechamento das escolas e dificuldades de ofertar atividades remotas de maneira equânime para os estudantes. (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2020).

Formação Leitora no Espaço Escolar

De acordo com as ideias de Batista (2015, p. 21), a leitura é um processo ativo e de constante interação e criação entre o leitor e o texto, exigindo assim um leitor ativo. Ainda para a autora "inserir nossas crianças no mundo da leitura transcende o simples ato de apresentação do indivíduo às letras é antes de tudo conduzi-lo a uma compreensão dos significados mediatizados pelo texto". Por se tratar de

um processo complexo de ação e reflexão contínuo, acreditamos ser a escola, através do professor, o melhor lugar para se formar leitores.

Apresenta-se como elemento que constitui a LDB o pleno domínio da leitura, LDB 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
>
> I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 2006)

A Lei 10.753/03 em seu Art. 1º institui a Política Nacional do Livro e em seu inciso V estabelece "promover e incentivar o hábito da leitura". Tais alusões consolidam-se com as proposições de Pontes (2012, p. 28), ao afirmar que "o conhecimento para ser difundido, precisa ser lido, aprofundado, o que só é possível com a democratização da leitura, e a possibilidade do seu acesso".

Corroborando com as ideias de ambas as Leis e da autora supracitada, o Estado do Rio Grande do Norte, legitimou a Lei Estadual 9.169/09, que regula em seu parágrafo único:

> Parágrafo único**:** A política a que se refere este artigo tem por objetivo fazer com que o poder público assegure a formação do leitor em todas as escolas da educação básica, de modo que as crianças, os adolescentes, jovens e adultos desenvolvam o prazer em ler textos literários, favorecendo o acesso ao conhecimento e aos bens culturais da humanidade.

De acordo com Batista (2015), percebe-se que há na legislação brasileira, amparo legal para fomentar atividades de leitura nas escolas, porém quando observamos os resultados das avaliações em larga escala, constatamos que ainda há muito que se alcançar. Certamente a escola ainda não conseguiu ultrapassar a ideia de que a leitura não se reduz a simples ação de apresentar as letras ao leitor, a formação leitora vai além da leitura do texto; é preciso convidar o leitor para fazer parte da história e inscrever-se entre as palavras do outro.

Nessa pesquisa, o texto literário é considerado como um incentivo prático de desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes. Compreendemos por literários, os textos que estimulam questões da imaginação da realidade atual, que se apresentam como textos criativos, repletos de questões de valor estético, contemporâneos ou não, padronizados ou não, não podendo deixar de garantir a literariedade da obra.

Assim, para que a escola forme leitores literários, é imprescindível que os professores tenham uma formação adequada que instrumentalize para desenvolver atividades que permitam o contato direto

com a leitura. É de se esperar que o docente da área das linguagens e códigos tenha como característica fundamental o gosto pela leitura, pois não se pode querer formar leitores se não se é um leitor; um professor que não percebe a importância da leitura e da literatura na formação integral dos sujeitos dificilmente poderá convencer seus alunos da relevância desta ação e da formação desse hábito.

A literatura na BNCC é abordada como um dos objetivos norteadores do componente curricular Língua Portuguesa, com um eixo específico referente à Educação Literária. Este eixo é formado pelas seguintes unidades temáticas: Categorias do discurso literário; Reconstrução do sentido do texto literário; Experiências estéticas; O texto literário no contexto sociocultural; Interesse pela leitura literária.

O documento pressupõe a formação de um leitor com um mínimo de repertório nacional e que compreenda a literatura como objeto de fruição e que tenha sua visão de mundo ampliada a partir das leituras feitas na escola. O texto a seguir esclarece sobre o eixo Educação Literária:

> [...] o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (BRASIL, 2016, p. 65).

Para Pontes (2012, p. 17):

> A relação da leitura com a escola é constante e fundamental, visto que entendemos a escola como uma instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura. É da escola a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita, e é nela que o acesso aos saberes e aos conhecimentos diversos é dinamizado, democratizado e possibilitado. Sendo assim, a leitura na escola deve ser prática constante dos profissionais que nela atuam.

Nesse ensejo compreendemos que dinamizar práticas e diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais torna-se essencial ao novo contexto educacional. Afinal, para uma aprendizagem efetiva, é imprescindível haver uma boa interação entre professor e aluno e, para tal, a escolha de um método de ensino que desperte a curiosidade do aluno ajuda muito (MONTEIRO; CITTADIN, 2022).

GAMIFICANDO O SABER

Neste tópico traremos o conceito de gamificação na educação, bem como o elo entre essa metodologia ativa e a leitura. Destacaremos também sua classificação e algumas vivências de professores na área da gamificação.

Gamificação- Conceito e classificação

A gamificação é um conceito recente e de acordo com Moreira (2018, p. 31), "entende-se por gamificação o uso de elementos dos jogos no intuito de promover o engajamento e a motivação nas aulas, tornando-as mais atraentes e produtivas às novas gerações de alunos." Ou seja, é uma tecnologia usada para motivar e envolver os discentes (BILRO *et al*., 2021).

Nesse pensar a partir de 2010 ocorre uma crescente propagação desse termo, dessa metodologia ativa, como bem nos afirma Silva Junior (2017):

> A gamificação começou a ser estudada há poucos anos, mas já existia muito antes disso. O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários). (SILVA JUNIOR, 2017. p. 29)

Uma das maneiras de superar o modelo de educação bancária e tradicional é inserir atividades com linguagem de desafios e competições, pois estas, são consideradas mais atraentes para os estudantes, por isso, alguns professores estão incluindo nos planejamentos essas atividades.

Segundo MORAN (2018):

> Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (MORAN, 2018, p. 41)

É perspicaz ressaltarmos a importância de conhecer e diferenciar a gamificação de um simples jogo, uma vez que a gamificação vai muito além do ato de jogar.

Para Moreira (2018):

> A gamificação é uma estratégia já usada há bastante tempo no meio empresarial, no entanto, propostas desta natureza na educação ainda são tímidas e limitadas. De um modo geral, ainda é frequente a noção de que gamificação é sinônimo de jogo, embora gamificar seja mais que jogar. Na educação, a gamificação possibilita ao aluno ser agente do próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor é o facilitador, o mediador, em uma tendência de que as aulas possam ser mais contextualizadas e atraentes para os alunos que, neste sentido, tomam decisões próprias e não apenas recebem aulas de forma passiva (MOREIRA, 2018, p. 27).

Quando a gamificação e a educação se articulam com base em uma fundamentação sólida, há um ganho real; o professor ganha o envolvimento dos alunos, e os alunos uma aula mais dinâmica e atrativa porque a aprendizagem se torna mais envolvente.

A gamificação é mais uma ferramenta disponível ao professor, que pode usá-la em sua forma digital ou não. Por isso, consideramos que essa metodologia tem estreita relação com o conhecimento, haja vista permitir ativamente a participação no processo ensino-aprendizagem, através das experiências e das práticas interativas que motivam os alunos, favorecendo novas práticas educacionais por meio de aplicação dos elementos dos games.

Classificação da Gamificação

Existem dois modelos principais de gamificação que podem ser adotados nos mais diferentes contextos: gamificação analógica e gamificação digital.

- *Gamificação Analógica*

A população que nasceu anterior ao estopim da internet, lembra perfeitamente como dados, cartas de baralho, tabuleiros e muitos outros jogos são atividades divertidas, que eram empregadas apenas para entreter. Mostrando assim que o estilo analógico também se faz presente na gamificação.

Desta forma é possível perceber que podemos desenvolver atividades utilizando baralhos, dados, tabuleiros ou interações presenciais para obter resultados intencionais e concretos, assim como está posto na condição de toda gamificação. Não se caracterizando apenas como uma ação de entretenimento, mas sim alguma atividade que resultará em consequências favoráveis para a ação planejada.

- *Gamificação Digital*

Esse modelo faz uso dos avanços tecnológicos para desenvolver experiências, consideradas atualmente, ainda mais atraentes. Onde toda ação ocorre em uma plataforma eletrônica, a exemplo dos

games mais sofisticados.

Essas atividades podem ser realizadas, utilizando-se de celulares, tablets e outros dispositivos digitais, que estão disponíveis e acessíveis a maioria da população brasileira. Permite a utilização de recursos multimídia nas atividades, proporcionado uma aproximação entre a educação e o mundo inserido na cultura digital que nós estamos presenciando.

> Nesse contexto, a Gamificação, como uma abordagem multimodal, deve contribuir com o grande descompasso existente entre a educação e o mundo contemporâneo e a sua cultura digital, que tanto influencia a sociedade, uma vez que a pulverização do conhecimento e das múltiplas formas de obtê-lo, levam a necessidade de repensar o ensino, reestruturar as regras existentes e rever paradigmas arraigados e conservadores sem perder de vista os objetivos da educação e sem deixar-se influenciar pelos extremos, causados pela distância ou proximidade excessiva do mundo digital (ORLANDI, 2018, p. 52).

Compreendemos assim, que o processo de ensino-aprendizagem passa por uma revolução no meio acadêmico e no corporativo. E, considerando o excesso de informações, a aceleração do ritmo de vida e o perfil da nova geração de profissionais, o modelo tradicional de educação ficou ultrapassado. Os alunos não são mais agentes passivos, querem participar ativamente da aprendizagem e visualizar a aplicabilidade do ensino e dos conhecimentos à sua realidade. Explicações expositivas, sem interação e desafios que possam contribuir para o desenvolvimento facilmente perdem a atenção dos alunos.

Partindo desta nova realidade, onde o aprendizado ocorre em ambientes colaborativos e que estimulem os participantes, ratifica-se a gamificação, que se baseia em um espaço dinâmico no qual o estudante pode se envolver e ser agente ativo do ensino. Por isso, no terceiro capítulo falaremos sobre as publicações que foram encontradas na minha pesquisa que retratam práticas da gamificação na educação.

PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos de forma sucinta, algumas pesquisas realizadas na área da gamificação, nos últimos cinco anos. Nossa pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando as palavras chaves: gamificação, educação e formação leitora. Entre os anos 2015 e 2020 e foram encontrados quatro trabalhos.

O primeiro de autoria de Samuel Chagas da Silva Júnior, intitulado Gamificação em Ambientes Educacionais Ubíquos, datado em 2017. É uma Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de

Pós-graduação da Faculdade de Computação da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Computação.

Este trabalho traz o conceito da gamificação como ferramenta de apoio aos Ambientes Educacionais Ubíquos (AEUs). Com a utilização de elementos da gamificação enquanto processo de aprendizagem, apresentam os principais mecanismos, estratégias e aspectos observados durante o estudo, assim como as etapas seguidas para sua concretização. Um módulo de gamificação foi desenvolvido e integrado a um AEU real utilizado em cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândia.

O desenvolvimento do módulo de gamificação e seu modelo de dados originou uma arquitetura conscientemente genérica, fracamente acoplada e que pode ser utilizada em conjunto com recursos colaborativos para extensão e enriquecimento de conteúdo educacional. Para validação da proposta, a utilização do módulo foi monitorada durante três semestres, para isso, foram realizados testes em três semestres letivos, dividindo-os em períodos sem gamificação, e períodos com gamificação. Onde foram coletadas informações do banco de dados na plataforma Classroom eXperience (CX), que evidenciaram mensurar a utilidade, usabilidade e atratividade da plataforma. explorando diversos mecanismos de competição (pontuação, rankings, conquista de medalhas, entre outros) visando melhorar o engajamento dos estudantes e a dinâmica de utilização do sistema.

Como resultado, observou-se que o módulo criado foi bem aceito pelos estudantes e serviu como auxílio no processo de ensino-aprendizagem, além de aumentar a quantidade e o tempo médio dos acessos ao sistema.

O segundo trabalho pertence a Maria Ivania dos Santos Araújo, é intitulado: Do texto literário ao jogo, do ano de 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

A autora propõe a realização de um trabalho em que os contos de fadas resgatem o texto literário em suas multifaces, partindo da leitura e retornando a ela, de forma que seja usada uma das funções do texto literário - a hedonística. O prazer ocorre de dois modos: o deleite com as leituras e o jogo “Côntigos”.

Ao realizar esse trabalho centrou-se também na instrução, no autoconhecimento, advindos desses textos. Como resultado desse trabalho, foi montada uma metodologia de ensino do texto literário através dos contos de fadas e um jogo, de forma que amplie o debate sobre a melhoria no ensino da leitura literária nas salas de aula, para que haja o fortalecimento do letramento literário no Ensino Fundamental II.

Foram escolhidos três contos para a abordagem de diversificadas temáticas. Branca de Neve (vaidade, beleza, sacrifícios em nome da beleza, doenças físicas e emocionais oriundas da obsessão etc.), Um-Olho, Dois-Olhos, Três- Olhos (o bullying, o diferente, aceitação do outro, família, a inveja, maus-tratos) e O rapaz que não sentia calafrios (o medo, a coragem, a busca pelo talento, a esperteza X a ingenuidade).

Maria Ivania concluiu com o trabalho, que por meio do texto literário, em sala de aula, é possível potencializar o ensino da leitura literária abrindo perspectivas e pensamentos sobre os textos de forma crítica relacionando ao contexto de cada estudante, provocando e motivando entendimento de forma prazerosa as leituras trabalhadas. Por isso, a mesma aconselha que mais pesquisas sejam realizadas, em salas de aulas, promovendo a valorização da leitura subjetiva contribuindo para formação de leitores ativos, críticos, independentes e capazes de modificar a realidade vivida por eles.

A terceira publicação corresponde ao trabalho de Cláudia dos Santos Moreira, e tem por título: A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental, 2018. A autora trabalhou a leitura de alguns contos utilizando a gamificação numa turma de oitavo ano fundamental.

As atividades foram separadas em etapas, na primeira etapa: A primeira atividade foi a leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, escolhido devido o tema principal da narrativa - a paixão da personagem pela leitura e os esforços que faz para conseguir o livro desejado em mãos. A segunda atividade foi a sondagem dos conhecimentos da turma sobre as leituras já realizadas pelos alunos. A terceira atividade foi falar sobre jogos e pedir que os estudantes pensassem como eles poderiam criar jogos utilizando as leituras realizadas. A quarta atividade foi a criação de jogos por equipes, e eles criaram jogos de tabuleiro, circuito interativo e quis. A quinta atividade foi a socialização dos jogos para toda a turma. A sexta atividade foi a socialização dos jogos com outras turmas e ai percebemos que os jogos mais conhecidos chamaram menos atenção. E por último a avaliação da proposta.

Na segunda etapa a primeira atividade foi a identificação da temática de interesse dos estudantes, utilizando-se do conto “Eu sou o conto”, de Moacyr Scliar. A segunda atividade foi ampliar o repertório de leituras, utilizando os contos: “Biruta”, de Lygia Fagundes Telles, que trata de abandono, trabalho infantil, amor pelos animais, desilusão; “Negócio de menino com menina”, de Ivan Ângelo, fala sobre a ingenuidade de um menino em relação a comportamentos humanos; “Travesseiro de penas”, de Horácio Quiroga, é um drama conjugal, uma metáfora de amor não correspondido; “Noite de Almirante” de Machado de Assis, narrativa de amor e desilusão.

A terceira atividade foi conhecer os ambientes virtuais ELO (Ensino de línguas online), CANVA, KAHOOT e GOconqr e seus affordances, as possibilidades de criação a partir dos elementos dos contos e entender como se daria a gamificação no laboratório de informática. A quarta atividade foi a criação de atividades em ambiente virtual. A quinta atividade foi a avaliação da proposta.

As principais conclusões a partir da reflexão desses trabalhos são que a gamificação é uma metodologia ativa potente na formação de leitores literários, porque pode estimular os alunos a leitura, desenvolvendo habilidades, competências, cooperação e colaboração.

Para que os docentes consigam fazer uso de recurso tecnológico como a gamificação, é aconselhável que antes entendam o conceito de letramento digital; Nem todas as obras literárias se adequam à gamificação., por isso a pesquisa defende que a gamificação não deve ser compreendida como uma "solução mágica" para solucionar os problemas encontradas no ensino da leitura literária, mas como mais uma estratégia eficiente, possível e viável de ser trabalhada nas escolas brasileiras. É fundamental que a gamificação seja divulgada para os professores poderem conhecer e consigam fazer bom uso facilitando o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na formação de leitores literários.

Juline Maria Fonseca pereira dos Santos. Produção de disciplina gamificada: uma proposta de letramento midiático com aproximações entre mídia-educação e aprendizagem baseada em jogos, 2018. Dissertação submetida ao programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. A autora gamificou uma disciplina num cursos de formação de professores, desenvolveu e analisou a elaboração de uma disciplina gamificada voltada para formação de professores através de uma proposta de Letramento Midiático, tendo como referencial teórico-metodológico a Mídia-educação e a Aprendizagem Baseada em Jogos.

A abordagem metodológica utilizada foi o Design Based Research (DBR) que une pesquisa e desenvolvimento de intervenções pedagógicas em contextos reais de aprendizagem. Os instrumentos de coletas utilizados foram: questionários semanais, questionário final, diário de bordo e interações no WhatsApp.

A pesquisa constatou que os estudantes participantes percebem a escassez de iniciativas mídias educativas voltadas para o Letramento Digital dentro do currículo e desejam participar de um espaço rico em estímulos, com a aprendizagem ativa, onde possam interatuar e desenvolver novas habilidades e competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar atividades pedagógicas para contribuir com a formação de leitores literários deve ser uma preocupação indispensável das escolas, pois a atividade leitora é circunstância essencial para alcançar a cidadania e também para ter acesso a informações divulgadas nas diferentes mídias existentes, assim como para vincular- se ao mercado de trabalho. Porém, mesmo reconhecendo sua importância, a leitura ainda não é uma habilidade alcançada por uma quantidade de brasileiros que coloque o país numa condição de população leitora, pois as pesquisas mostram que cinquenta por cento dos brasileiros não leem.

A gamificação é uma metodologia ativa potente, que toma posse de elementos dos jogos (games) com o objetivo de tornar as aulas mais atrativas, motivando e engajando estudantes a alcançarem melhor determinados objetivos. Dessa forma, utilizá-la como parte do processo para motivar à leitura literária seria bastante interessante, afinal, na atualidade, a grande maioria da juventude gosta de jogos.

Com o objetivo de investigar as contribuições da gamificação para a formação do leitor literário. Utilizamos a metodologia de realizar uma pesquisa bibliográfica, mais especificamente, o estado da arte que consiste em fazer um levantamento dos trabalhos científicos realizados sobre o tema em questão. Que em nosso caso é a utilização da Gamificação para formar o leitor literário.

Ao iniciar o referencial bibliográfico, apesar de conhecer pouco a metodologia da gamificação, percebi que as técnicas usadas não são novas, e sim empregadas há um bom tempo, no entanto, a definição e aplicação, como metodologia ativa, ainda são novidades no Brasil e no mundo, especialmente no que diz respeito a sua utilização em espaços educacionais.

A necessidade de perceber as metodologias ativas como um suporte que auxilia o professor, bem como se utilizar da gamificação, para favorecer a formação de leitores no contexto educacional brasileiro, com todas as dificuldades e gargalos já conhecidos, é justificativa deste trabalho, que julga a leitura literária como suporte para transformação dos sujeitos e ao mesmo tempo servir para que cada um reflita e contextualize as leituras com suas próprias histórias de vida.

Desta forma, consideramos como positivo o uso da gamificação na formação de leitores literários a partir do levantamento feito nos trabalhos científicos sobre o tema. Uma vez que, os trabalhos estudados comprovam que, a gamificação das atividades de leituras pode motivar e entusiasmar os estudantes à ação, pode também ativar o uso de diversas competências e habilidades, instigando o desenvolvimento de saberes necessários para tornar-se um sujeito ativo, cooperativo, colaborativo e muitas vezes resistente. Porém, nem todo texto literário permite ser gamificado.

Quando a gamificação e a educação se articulam com base em uma fundamentação sólida, há um ganho real; o professor ganha o envolvimento dos alunos, e os alunos, uma aula mais dinâmica e atrativa porque a aprendizagem se torna mais envolvente.

Contudo, destacamos necessário fazer algumas considerações a respeito do uso da gamificação: é indispensável que o professor conheça e domine o conceito e o alcance dos componentes dos jogos que podem ser explorados para gamificar um texto literário; é necessário conhecer o público alvo a fim de criar propostas que estejam de acordo com os objetivos; é fundamental compreender a gamificação como mais uma alternativa à disposição do professor e de seus alunos, e não como um método permanente em todas as aulas, pois perderia a função de atrair e torna-se repetitiva, usual e cansativa.

Vale ressaltar ainda, que a gamificação requer dedicação do professor para elaborar uma aula gamificada, pois a gamificação não se trata de levar um jogo para utilizar em uma aula, mas de gamificar um texto seja literário ou não, para que os alunos sejam atraídos pela aula diferente e sinta interesse por aquele texto e queriam estudá-lo com mais afinco.

É fundamental que a gamificação seja divulgada para os professores poderem conhecer e consigam fazer bom uso facilitando o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na formação de leitores literários.

REFERÊNCIAS

ANTONIETTI, C. *et al*. “Can teachers’ digital competence influence technology acceptance in vocational education?”. **Computers in Human Behavior**, vol. 132, 2022.

BATISTA, M. C. S. **Literatura infantil**: construindo significados e despertando o imaginário. Mossoró: Editora da UERN, 2015.

BILRO, R. G. *et al*. “The role of creative communications and gamification in student engagement in higher education: A sentiment analysis approach”. **Journal of Creative Communications**, vol. 17, n. 1, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16/02/2023.

BRASIL. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16/02/2023.

FAILLA, Z. *et al*. “Retratos da Leitura no Brasil”. **Plataforma Prolivro** [2020]. Disponível em: <www.prolivro.org.br>. Acesso em: 05/04/2023.

KOK, D. L. *et al*. “Screen-based digital learning methods in radiation oncology and medical education”. **Technical Innovations and Patient Support in Radiation Oncology**, vol. 24, 2022.

LIMA, T. B. *et al*. "Aplicação de Sala de Aula Invertida e de Tecnologias Digitais na Educação Profissional". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

MONTEIRO, J. J.; CITTADIN, A. "Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na construção dos saberes contábeis". **Research, Society and Development**, vol. 11, n. 10, 2022.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

MOREIRA, C. S. "A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental" **Unipampa** [2018]. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br>. Acesso em: 15/04/2022.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico. **Students, computers and learning**: Making the connection. Paris: OCDE, 2015.

ORLANDI, T. R. C. *et al*. "Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação". **Biblios**, n. 70, 2018.

PONTES, V. M. A. **O fantastico e maravilhoso mundo literario infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SILVA JÚNIOR, S. C. **Gamificação em Ambientes Educacionais Ubíquos** (Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação). Uberlândia: UFU, 2017.

TOLOMEI, B. V. "A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação". **EAD em Foco**, vol. 2, n. 7, 2017.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 40| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima