

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

GILVAN MATEUS SOARES

OS JOGOS DIGITAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

BELO HORIZONTE  
2019

GILVAN MATEUS SOARES

OS JOGOS DIGITAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada  
Linha de Pesquisa: 3C – Linguagem e Tecnologia  
Orientadora: Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S676j

Soares, Gilvan Mateus.

Os jogos digitais de livros didáticos de língua portuguesa  
[manuscrito] / Gilvan Mateus Soares. – 2019.  
286 f., enc. : il., grafs., tabs., p&b., color.

Orientadora: Carla Viana Coscarelli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 231-247.

Apêndices: f. 248-285.

1. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 2.  
Tecnologia educacional – Teses. 3. Ensino auxiliado por  
computador – Teses. 4. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 5.  
Letramento – Teses. 6. Jogos educativos – Teses. I. Coscarelli,  
Carla Viana, 1964-. II. Universidade Federal de Minas Gerais.  
Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### OS JOGOS DIGITAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### GILVAN MATEUS SOARES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 13 de março de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Carla Viana Coscarelli - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Renato Caixeta da Silva  
CEFET/MG

Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior  
UFMG

Prof(a). Andrea Lourdes Ribeiro  
UEMG

Prof(a). Eucídio Nimenta Arruda  
UFMG

Belo Horizonte, 13 de março de 2019.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o dom da vida, as bênçãos e a proteção.

Aos meus amados pais, o amor, o exemplo e o apoio incondicional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carla Coscarelli, a amizade, os ensinamentos, as aprendizagens, as novas e multiperspectivas. Que Deus lhe abençoe sempre!

À Josi, companheira, amiga e, especialmente, mãe, o apoio fundamental. À sua família, o carinho e a atenção. Gratidão eterna!

Aos professores Ronaldo, Renato, Andréa, Reinildes e Eucídio, os importantes encaminhamentos e as aprendizagens.

À Lília, a Ponguinha do meu coração, a presença e a força.

Aos meus irmãos Gilson, Genilson e Genésio, o companheirismo e o apoio.

Aos alunos, a seus responsáveis e aos professores, a importante participação na pesquisa.

Às Diretoras Luciene Gonçalves e Raimundinha, o apoio fundamental.

À minha irmã Marcilene e à minha amiga Isabela, o afeto e a força.

Às minhas outras mães, Dona Maria, Tia Fiica, Dona Geralda e Graça, o acolhimento.

À Dona Regina, Floripe, Tequinha e Lúcia, as orações.

A Rivelino, Flavinha, Rafael e Giovana, a colaboração. Aos demais amigos, o incentivo.

À professora Marilda, o amor à língua portuguesa.

Às professoras Maria do Carmo e Glaucia Muniz, a paixão por analisar materiais didáticos.

Aos professores do PosLin, a aprendizagem; aos funcionários, a atenção e a prontidão.

À CAPES, o apoio financeiro.

Às Profas. Helena Gramiscelli, Socorro e Luci, os apontamentos e os ensinamentos.

Aos amigos da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, o essencial apoio. Em especial, Luciana e Elaine.

Aos colegas de curso e a todos que contribuíram para este trabalho.

Que Deus sempre esteja com vocês!

A autonomia, a interação e a compreensão adquiridas a partir da leitura interativa não só colocam o sujeito diante do mundo, mas, igualmente, permitem que ele tenha a convicção de que faz parte do mundo!

Edméia Fernandes (2017, p. 11)

## RESUMO

A sociedade atual é, cada vez mais, influenciada pelas tecnologias digitais que modificam ou ampliam as práticas de letramento. Se diferentes recursos tecnológicos são utilizados socialmente com diversos propósitos, em uma época em que seu domínio se torna uma demanda constante, a escola deveria oferecer meios para o uso satisfatório desses materiais. Nessa direção, em algumas coleções didáticas, do Programa Nacional do Livro Didático 2014, foram incluídos os objetos educacionais digitais. Por essa razão, esses materiais requerem uma reflexão acerca do tratamento que dispensaram à língua e à leitura, especialmente no que tange aos jogos digitais, objeto de investigação desta pesquisa. Com base em estudos sobre letramentos digitais, variação linguística e aprendizagem baseada em jogos, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa analisar os jogos de coleções didáticas em seus aspectos estruturais e suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. No intuito de alcançar esse objetivo, procedeu-se a uma análise de conteúdo dos jogos e captou-se, em relação a esses recursos, a percepção de professores e alunos do Ensino Fundamental – 6º ao 9º Anos de escolas públicas em Minas Gerais. Os resultados revelaram que: (1) alguns dos jogos podem se valer de recursos digitais, como inserir um personagem, simular um ambiente e integrar diferentes modos (visual, sonoro, verbal), mas acabam se configurando em atividades que foram transferidas para um suporte digital, pois: (a) a mecânica dos jogos favorece uma jogabilidade que limita a liberdade do jogador e oferece uma sequência repetitiva de desafios; (b) os avatares são essencialmente figurativos, porque não podem ser customizados e nem compartilham conhecimentos e habilidades com os jogadores, resultando na constante repetição de movimentos; (c) os cenários são, geralmente, decorativos, porquanto simulam superficialmente ambientes físicos; e (d) a ação do jogador, em um bom número de jogos, limita-se a respostas para questões objetivas em múltipla escolha; (2) a abordagem da língua de grande parte dos jogos se reduz ao nível da palavra, da frase ou de trechos descontextualizados sem se considerarem as implicações das escolhas linguísticas para a produção de sentido; (3) alguns jogos despertam o interesse dos alunos e dão suporte à abordagem dos conteúdos, disseminando conhecimentos e promovendo a formação cultural. Essas constatações levam a crer que os jogos, de modo geral, poderiam ter explorado mais efetivamente as características da mídia digital em que se inserem. Além disso, desconsiderando que o funcionamento da linguagem ocorre em textos autênticos, a maioria dos jogos privilegia a norma-padrão e o sentido já dado no texto, cabendo ao aluno-jogador

obter informações e reconhecer usos e regras da escrita formal. Concluiu-se que os jogos, se bem produzidos e utilizados, colaboram com o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, ao conciliarem prazer/diversão e princípios pedagógicos pertinentes. Se assim for, eles podem tanto despertar o interesse e gerar um estado de ânimo dos alunos, quanto desenvolver suas competências comunicativas, além de potencializar o uso da sua língua, na condição de usuários competentes e de leitores críticos.

**Palavras-chave:** Letramentos. Ensino da língua portuguesa. Coleções didáticas. Objetos educacionais. Jogos.



## ABSTRACT

Nowadays, society has been increasingly influenced by digital technologies which modify or enlarge literacy practices. Therefore, if different technological resources are used socially with diverse purposes in a time in which their domain is a constant demand, school should offer means for the satisfactory use of those materials. In this direction, in some textbook collections of the National Program of Didactic Book, 2014, digital educational objects were included. Because of that, such materials demand close reflection on the way they approach language and reading, specifically in digital games, subject-matter of this investigation. Based upon studies on digital literacy and linguistic variation and learning supported by games, the main objective of this research was defined: to analyze the games in the textbook collections in their structural aspects and in their concepts about teaching and learning Portuguese. Aiming at achieving such a goal, an analysis of the content in the games was made and the perception of teachers and students of an Elementary School, 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades of public schools in Minas Gerais, on such resources captured. Results revealed that: (1) some of the games can use digital sources such as to insert an extra character, simulate an environment and integrate different modes (visual, sound and verbal) but they all configurate themselves merely as objects transferred to a digital support as (a) the mechanics of games favors a gameplay which constraints the player's freedom and offers a repetitive sequence of challenges; (b) avatars are essentially figurative since they cannot be customized and share no knowledge or abilities with the players which results in the unremitting repetition of the same movements; (c) the scenarios are usually mere decoration as they simulate the physical environments superficially; and (d) the player's action in most games is limited to providing answers to objective multiple choice questions; (2) language approach is mostly focused on the word, the sentence or on decontextualized text excerpts with no consideration for the implications of linguistic choices for meaning production; (3) some games arouse students' interest and support the content approach disseminating knowledge and promoting cultural formation. Those findings lead one to believe that the games, in general, could have exploited more effectively the characteristics of digital media in which they are inserted. Moreover, disregarding that the functioning of language occurs in authentic texts, most of the games privileged the standard norm and the sense already given in the text, and it is up to the student-player to obtain information and recognize uses and rules of formal writing. Researcher concluded that games carefully produced and used contribute the teaching and

learning of Portuguese, if, and only if, they conciliate pleasure/fun and pertinent pedagogical principles. If so, the games can both arouse students' interest, generate students' state of mind and develop their communicative skills, besides empowering the use of their language, in the condition of competent users and critical readers.

**Keywords:** Literacy. The teaching of Portuguese. Textbook collections. Educational objects. Games.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Princípios e Mecanismos da Aprendizagem Baseada em Jogos.....	114
Figura 2: Exemplo de Trabalho com a Oralidade.....	150
Figura 3: Relação entre Oralidade e Escrita .....	152
Figura 4: Leitura na Perspectiva do Texto.....	157
Figura 5: Questão Inferencial .....	159
Figura 6: Desfiguração do Texto Literário – Parte 1 .....	161
Figura 7: Desfiguração do Texto Literário – Parte 2.....	161
Figura 8: Jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” .....	168
Figura 9: Jogo “Acentuação Gráfica” .....	169
Figura 10: Emprego dos Pronomes Relativos – Parte 1 .....	170
Figura 11: Emprego dos Pronomes Relativos – Parte 2 .....	170
Figura 12: Tipo de Abordagem da Língua nos Jogos – Palavra.....	173
Figura 13: Tipo de Abordagem da Língua nos Jogos – Frase.....	174
Figura 14: Pesquisa na Internet – Parte 1 .....	177
Figura 15: Pesquisa na Internet – Parte 2 .....	178
Figura 16: Exemplo de Instrução .....	192
Figura 17: Interface do Jogo.....	192
Figura 18: Feedback Específico do Conteúdo.....	194
Figura 19: Feedback Geral .....	194
Figura 20: Dica no Jogo .....	195
Figura 21: Avatar em Início de Jogo .....	199
Figura 22: Avatar em Final de Jogo .....	200
Figura 23: Semelhança entre Avatares – Parte 1 .....	201
Figura 24: Semelhança entre Avatares – Parte 2.....	201
Figura 25: Tipo de Desafio.....	206
Figura 26: Jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen” – Nível 1.....	211
Figura 27: Jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen” – Nível 28.....	211
Figura 28: Reprodução de Elementos da Sala de Aula – Caderno.....	220
Figura 29: Reprodução de Elementos da Sala de Aula – Quadro .....	220

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Uso e Exploração da Multimodalidade .....	167
Gráfico 2: Objetivos dos Jogos.....	183

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Trabalho com a Leitura, a Oralidade e os Conhecimentos Linguísticos.....	79
Quadro 2: Critérios de Complexidade dos Jogos .....	80
Quadro 3: Coleções Didáticas .....	86
Quadro 4: Alunos por Grupo Focal ou Análise Individual .....	182

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Professores e Livro Didático .....	129
Tabela 2: Recebimento do DVD .....	132
Tabela 3: Alunos e Jogos Digitais .....	141
Tabela 4: Trabalho com a Oralidade .....	150
Tabela 5: Tratamento da Variação.....	152
Tabela 6: Trabalho com a Leitura de Textos.....	157
Tabela 7: Tipos de Questões de Leitura .....	159
Tabela 8: Tratamento dos Gêneros Textuais/Discursivos .....	162
Tabela 9: Nível de Abordagem e Práticas de Análise e Reflexão .....	173
Tabela 10: Caracterização dos Jogos pelos Professores.....	179
Tabela 11: Avaliação dos Alunos.....	184
Tabela 12: Avaliação do Jogo .....	188
Tabela 13: Características dos Avatares.....	199
Tabela 14: Relações entre Jogador e Jogos das Coleções .....	209
Tabela 15: Avaliação de Professores e Alunos .....	218
Tabela 16: Caracterização dos Jogos das Coleções.....	219

## LISTA DE SIGLAS

AI	análise individual
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVD	Digital Versatile Disc – Disco Digital Versátil
EF	Ensino Fundamental
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GF	grupo focal
INL	Instituto Nacional do Livro
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LD	livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	livro didático de língua portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OED	objetos educacionais digitais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 ENSINO DE PORTUGUÊS: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LEITURA .....</b>	<b>19</b>
2.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, DE LÍNGUA E DE ENSINO .....	20
2.2 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA.....	26
2.3 LETRAMENTOS (DIGITAIS) E MULTIMODALIDADE.....	31
2.4 A LEITURA NA ESCOLA.....	42
2.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: DO IMPRESSO AO DIGITAL .....	53
<b>3 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS, SALA DE AULA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O PNLD, OS JOGOS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM .....</b>	<b>60</b>
3.1 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	61
3.2 DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: BREVE PERCURSO HISTÓRICO ATÉ O PNLD.....	70
3.3 O PNLD 2014 E OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS: OS JOGOS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS .....	75
3.4 JOGOS DIGITAIS .....	91
<b>3.4.1 <i>Serious games</i> e educação.....</b>	<b>102</b>
<b>3.4.2 Jogos digitais e aprendizagem .....</b>	<b>107</b>
<b>4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA E METODOLOGIA .....</b>	<b>117</b>
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	117
4.2 OBJETO DE PESQUISA.....	118
4.2.1 Critérios de seleção e de análise dos jogos.....	119
4.3 PERFIL DE PROFESSORES E DE ALUNOS .....	120
4.3.1 Perfil dos Professores .....	121
4.3.2 Perfil dos Alunos .....	122
4.4 PROCEDIMENTOS COM O PÚBLICO-ALVO.....	123

4.4.1 Professores.....	123
4.4.2 Alunos.....	125
<b>5 JOGOS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS E ABORDAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: RESULTADOS E ANÁLISES .....</b>	<b>127</b>
5.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS, PROFESSORES E ALUNOS: A RELAÇÃO COM JOGOS ELETRÔNICOS .....	128
5.1.1 Professores, os OEDs das coleções e os jogos digitais.....	128
5.1.2 Alunos e jogos digitais .....	141
5.2 OS PROFESSORES, OS ALUNOS E OS JOGOS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS ....	146
5.2.1 Percepções dos professores e análise do ensino da língua portuguesa nos jogos.....	147
5.2.2 Percepções dos alunos e análise de elementos da mecânica dos jogos .....	182
5.2.3 Sistematização e discussão dos resultados .....	216
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>224</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>248</b>
APÊNDICE A .....	248
APÊNDICE B.....	252
APÊNDICE C.....	256
APÊNDICE D .....	258
APÊNDICE E.....	260
APÊNDICE F .....	262
APÊNDICE G .....	263
APÊNDICE H .....	278
APÊNDICE I.....	282

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual é, cada vez mais, influenciada pelas tecnologias digitais da comunicação e da informação, que modificam ou ampliam as práticas de letramento. Essas transformações apontam para a importância, no contexto escolar, do acesso aos recursos tecnológicos digitais, de forma a contribuir para o desenvolvimento ou o aprimoramento de habilidades comunicativas dos alunos em práticas efetivas de leitura e de escrita. Conseqüentemente, os estudantes podem se tornar usuários competentes da língua e leitores críticos, no exercício pleno da cidadania. Como, então, preparar os alunos para isso?

Nessa direção, alguns dos manuais didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático 2014 apresentaram os objetos educacionais digitais. Esses objetos estão inseridos em DVDs, cujos conteúdos linguísticos e atividades de leitura são abordados por meio de jogos, infográficos, hipermídias e audiovisuais, exigindo uma análise sobre as implicações da produção desses recursos para o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa.

Os jogos digitais, em especial, vêm despertando interesse, há décadas, entre crianças, adolescentes e adultos. De acordo com o II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (SAKUDA *et al.*, 2018b), o mercado mundial desse tipo de jogo atingiu, em 2017, uma receita de US\$100 bilhões, dos quais US\$ 802 milhões são referentes ao mercado brasileiro, com o lançamento dos mais diversos gêneros que, com diferentes temáticas e em variadas plataformas e suportes, atraem a atenção do público. São incluídos, nesse cenário, os jogos educacionais, o que sugere uma reflexão sobre a utilização desses recursos no processo educativo, em especial no ensino da língua portuguesa.

Assim sendo, é fundamental compreender que tipo de tratamento didático a língua portuguesa tem recebido nos jogos dos DVDs que complementam as coleções didáticas, focalizando a abordagem da leitura e dos tópicos linguístico-gramaticais. Por isso, defendemos a tese de que esses jogos, se bem produzidos e utilizados, podem se constituir em novas possibilidades de letramento dos alunos, ampliando suas competências comunicativas.

Com base nessa tese, levantamos quatro hipóteses norteadoras desta pesquisa:

(1) os jogos das coleções didáticas apresentam uma concepção de língua que se vincula à perspectiva textual-interativa;



- (2) esses objetos desenvolvem um trabalho com a leitura que possibilita ao aluno apreender a singularidade discursiva, linguística e cultural dos textos utilizados nas atividades;
- (3) eles são interativos e desafiadores, incorporando princípios de aprendizagem e dos jogos digitais;
- (4) esses recursos são utilizados em sala de aula e despertam o interesse de alunos e professores.

Diante dessas hipóteses, consideramos pertinente analisar os modos como os jogos presentes nas coleções didáticas distribuídas às escolas do Brasil abordam a língua portuguesa, procedimento que suscitou alguns questionamentos: Que lugar têm ocupado, nesses materiais, a língua portuguesa e suas variedades? Que práticas de leitura são oferecidas? De que maneira os jogos integram diversão à abordagem linguística? Os jogos cumprem os papéis a que se propõem? A partir desses questionamentos, compreender como vem sendo desenvolvido o trabalho com a língua portuguesa nesses objetos foi de suma importância, porquanto é no espaço escolar que se forma a base do futuro leitor crítico, não só de textos, mas também da sociedade, para que ele saiba atuar como cidadão. É nessa direção que nossa escolha pelo tema se justifica.

Como os jogos que analisamos fazem parte de coleções didáticas, vale lembrar que, independentemente da linha teórica ou da tradição, a literatura em Linguística Aplicada e em Educação reconhece o uso e a influência do livro didático no processo de ensino e de aprendizagem (CHOPPIN, 2004; MARCUSCHI, 2005a, 2005b; BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008; GALVÃO; BATISTA, 2009; SILVA, 2013). Conseqüentemente, esse livro e os outros recursos que podem complementá-lo se tornam objetos de pesquisas que abordam seus mais diferentes aspectos, da sua produção ao seu uso em sala de aula.

Esses materiais didáticos são recursos por meio dos quais o ensino ocorre. São variadas as injunções estabelecidas com o livro: complementar a abordagem dos conteúdos, representar o único meio de se trabalharem tópicos de ensino, nortear o currículo escolar ou, simplesmente, ser rejeitado. Como os livros didáticos, além de reunirem conteúdos, reproduzem e perpetuam valores sociais e, por isso, podem desempenhar um papel importante no processo de sociabilização, é necessário que, além do rigor teórico-conceitual e da competência pedagógica, haja uma vigilância ética daqueles que os utilizam.

Segundo Certeau (1994, p. 92-93), *usos* seriam as “operações de emprego ou reemprego” dos materiais, do mesmo modo como distinguimos os atos de fazer, como

caminhar, ler, produzir e falar, ou, na literatura, estudar os estilos, as maneiras de escrever. Indiferentemente da proposta do profissional que o produz, edita, publica, distribui e encomenda o material didático, as diversas possibilidades de usos são produtos do ato de consumir. Assim, a relevância de qualquer material didático existe pelos usos que se fazem dele (MANTOVANI, 2009).

Poderíamos, então, concluir que o consumidor de textos, vídeos e imagens didáticos seria mero receptor e divulgador de informações? Certeau (1994, p. 95) complementa: “os conhecimentos e as simbólicas impostos são o objeto de manipulações pelos praticantes que não seus fabricantes”, de forma que se deve analisar o uso por ele mesmo. Se isso vale para discursos impositivos, como os dos textos jornalísticos, por exemplo, o que dizer sobre objetos educacionais digitais e, neles, os jogos, que assumem significados distintos, quando produzidos pelas editoras e, provavelmente, trabalhados por professores e usados por alunos, dentro e fora das salas de aula?

Diante dessa relevante questão, nesta pesquisa, orientamo-nos pelas discussões sobre o ensino da língua portuguesa (BRASIL, 1998; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2009), com foco no tratamento da variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2005; BAGNO, 2016; COELHO, 2015), no trabalho com a leitura (KLEIMAN, 1998; SOLÉ, 1998; MACIEL, 2010; COSSON, 2010; COSCARELLI; CAFIEIRO, 2013), na promoção dos letramentos (digitais) (SOARES, 2004; RIBEIRO, 2005; ROJO, 2009, 2012; COSCARELLI, 2011, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ZACHARIAS, 2016) e na aprendizagem por meio de jogos (GEE, 2009; PRENSKY, 2012; SALEN; ZIMMERMAN, 2012a, 2012b, 2012c; CHANDLER, 2012; ARRUDA, 2014; PETRY, 2016a; SCHUYTEMA, 2016).

Com base nesses pressupostos, definimos como objetivo geral **analisar os jogos de coleções didáticas em seus aspectos estruturais e em suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa**. A partir desse propósito, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- (1) examinar elementos da mecânica dos jogos das coleções didáticas de língua portuguesa;
- (2) caracterizar a abordagem da língua e da leitura nos jogos;
- (3) verificar o recebimento do DVD das coleções didáticas pelos professores e o uso dos jogos no ambiente escolar; e
- (4) levantar as percepções de alunos e professores sobre os jogos.

Para alcançarmos esses objetivos, desenvolvemos este trabalho, que se estrutura da seguinte forma, além desta “Introdução”: “2 Ensino de Português: Estudos Linguísticos e Leitura”, em que abordamos os conceitos de língua, leitura e ensino que orientam o trabalho; “3 Livro Didático de Português, Sala de Aula e Tecnologias Digitais: o PNLD, os Jogos Digitais e a Aprendizagem”, quando discutimos o uso das tecnologias digitais em sala de aula, a integração de objetos educacionais nas coleções didáticas e a aprendizagem por meio de jogos; “4 Contextualização da Proposta e Metodologia”, por meio do qual apresentamos o tipo de pesquisa, o objeto de estudo, os procedimentos de investigação e o público participante do trabalho; “5 Jogos das Coleções Didáticas e Abordagem da Língua Portuguesa: Resultados e Análises”, em que discutimos as ponderações de alunos e professores sobre os jogos das coleções didáticas e fazemos nossa análise sobre esses recursos. Finalmente, tecemos nossas “Considerações Finais”, arrolamos as “Referências” que embasaram o estudo e incluímos os “Apêndices”, seção que contém documentos usados para a coleta de dados e que faz uma descrição dos jogos das coleções.

Esperamos, com esta pesquisa, discutir os aspectos referentes à abordagem da língua e aos gestos de leitura imbricados nos jogos das coleções didáticas, na promoção de letramentos que contribuam para o exercício da cidadania pelos alunos.

## 2 ENSINO DE PORTUGUÊS: ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LEITURA

O trabalho com os conteúdos linguístico-gramaticais e com as habilidades de leitura, no ambiente escolar, aponta para a importância de a escola se constituir, de fato, em agência de letramento, espaço onde se estreitam as relações com o contexto social, cultural e político em que se inserem os alunos. Esse entendimento sugere um processo de ensino e de aprendizagem que supere, por exemplo, a imposição de pronúncias artificiais, a memorização de nomenclaturas e a desconsideração da variação linguística (BAGNO, 2001) ou a orientação com a língua que parece descontextualizar o próprio aprendiz (DIAS; CORRÊA PINTO, 2011). É importante que o ensino não privilegie a análise da língua em palavras ou frases isoladas, sem definir um objetivo comunicativo ou fazer referência a um sujeito, ou sem vinculação às condições de uso (ANTUNES, 2007, 2009), ou, ainda, que dê um tratamento à leitura que se reduza à retomada do conteúdo e à localização, no texto, de respostas às perguntas (GONÇALVES, 2017).

Faz-se oportuna, assim, uma prática escolar que contemple a dimensão funcional da linguagem, que possa levar em conta as seleções linguísticas, os efeitos de sentido, as escolhas semióticas e sua relação com a produção de significado e a geração de inferência, em situações efetivas de comunicação. Nessa direção, para que a ação pedagógica se torne significativa, é interessante que os conteúdos escolares sejam textualmente situados e estejam associados às práticas sociais, o que pressupõe usar o gênero textual/discursivo<sup>1</sup>, a modalidade e o registro mais adequados à determinada situação, diante dos objetivos comunicativos almejados (ANTUNES, 2007), analisar as unidades gramaticais por meio do tratamento textual (ANTUNES, 2009) e propiciar o trabalho com a realidade múltipla do português brasileiro (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014). Essa proposta requer, ainda, trabalhar produtiva e prazerosamente a leitura como um ato civilizador capaz de alargar horizontes cognitivos (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017) e proceder a uma educação linguística que considere o repertório linguístico do aluno para, a partir dele, ampliar sua competência no uso da língua, realizando, para tanto, uma prática de reflexão linguística sistematizada (BAGNO, 2017).

---

<sup>1</sup> Optamos, neste trabalho, por usar a expressão “gênero textual/discursivo”, uma vez que nosso foco não é diferenciar perspectivas teóricas pelo uso de “textual” ou “discursivo”, mas perceber o gênero em seus diferentes aspectos, sejam eles estruturais, temáticos, estilísticos, ideológicos, sociais, discursivos, linguísticos.

Promover, na escola, um ensino dessa natureza contribui para desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos alunos, de modo a lhes permitir ler criticamente e usar a língua de forma eficiente e adequada às situações de interação. A ampliação dessas competências é de suma importância, sobretudo, em um contexto de proliferação das tecnologias digitais, que requerem avaliação e seleção de informação, habilidades de navegação, estratégias eficazes de produção e divulgação de conteúdos, dentre outras. Nesse sentido, faz-se necessário pontuar as concepções que podem embasar diferentes tipos de ensino da língua portuguesa, na escola, delineando os pressupostos que guiaram nossa análise.

## 2.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, DE LÍNGUA E DE ENSINO

Podemos questionar: O ensino do português nas escolas pode ou não ser potencializado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação? Se pudermos, facilmente, responder afirmativamente a essa questão, diante da propagada sociedade tecnológica, é necessário, antes, compreendermos que há diferentes teorias linguísticas e gramaticais que concebem “linguagem” e “língua” de forma diferenciada. Nesse sentido, Soares (2014, p. 61) aponta que esses são termos

diferenciados, porque a língua é concebida como um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação, e a linguagem é referenciada como habilidade ou capacidade que os seres humanos têm de se comunicarem não verbalmente, por meio de gestos, mímica, obras de arte etc., e verbalmente, através das línguas, em suas modalidades falada e escrita.

Percebemos, pela citação, que linguagem e língua, mesmo que sejam termos diferentes, não podem ser dissociados, porque a linguagem é “um sistema de signos em uso” (ANTUNES, 2009, p. 19) e, por assim ser, engloba a língua, que acaba sendo uma de suas facetas, mais especificamente a linguagem humana. Nessa linha de pensamento, Bagno (2017) discute dois conceitos de linguagem. Um primeiro que a concebe como uma faculdade cognitiva que possibilita ao ser humano, por meio de símbolos, representar ou expressar sua experiência e produzir e divulgar conhecimentos. O segundo, decorrente desse primeiro,

postula a linguagem como um sistema de signos utilizados para a geração do significado, isto é, na expressão dessa faculdade de representar as experiências e os conhecimentos.

Dessa segunda definição é que decorre a diferenciação entre linguagem verbal e não verbal. Enquanto esta se vale de signos não linguísticos, como gestos, cores, imagens, sons, movimentos, figuras ou códigos, aquela se baseia no “verbo”, do latim “palavra”, ou seja, na língua, que, no caso, pode ser da modalidade oral, escrita ou sinalizada (a língua das pessoas surdas) (BAGNO, 2017). Conforme Travaglia (2009), podemos ao menos considerar três concepções de linguagem: (a) como expressão do pensamento; (b) como instrumento de comunicação; e (c) como forma ou processo de interação. No primeiro caso, o fato de uma pessoa não pensar bem resulta, conseqüentemente, em não se expressar bem, de modo que, para que o pensamento se organize, existem regras a serem seguidas, que constituem as normas do bem falar e escrever e se materializam nos compêndios gramaticais.

Na segunda concepção de linguagem, a língua é meio para estabelecer comunicação, constituindo um código por meio do qual se transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, devendo, para tanto, esse código ser convencionado, para que a comunicação possa se efetivar. Assim, ela acaba sendo estudada como um código virtual, sem se considerar a sua real utilização, sendo representativos os estudos de natureza estruturalista ou transformacionalista.

No terceiro viés, a linguagem é concebida como um processo de interação, um ato essencialmente dialógico, em que o indivíduo age por meio da língua e atua sobre o interlocutor. Assim, nessa concepção, conforme Travaglia (2009, p. 23), “a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. São exemplos dessa concepção as correntes da Linguística da Enunciação. É essa terceira perspectiva que norteia a abordagem desta pesquisa.

Compreendemos, com base em Marcuschi (2000), que a concepção de linguagem ultrapassa a percepção de que a competência linguística se resume ao estabelecimento de regras fixas do bem falar ou escrever em um padrão uniforme para toda e qualquer situação ou à simples categorização em classes ou funções sintáticas. Levamos em conta, pois, que o funcionamento da linguagem é textual, realizando-se nos mais diferentes gêneros textuais/discursivos, que são utilizados para diferentes fins em distintas situações de interação social. Desse modo, é fundamental observar que a língua é um instrumento

sociocomunicativo, em usos que são situados, o que indica que seu estudo não pode desvinculá-la do contexto de comunicação em que foi utilizada, dos aspectos que influenciam sua materialização, dos fatores internos e externos que interferem em sua produção, da variabilidade que a caracteriza e dos diferentes símbolos e formas (orais, escritas, impressas, digitais) em que pode se desenvolver.

Diante disso, é essa linha textual-interativa que orienta este estudo, pois a linguagem é “atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais” (ANTUNES, 2007, p. 146). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apregoam que interagir por meio da linguagem é realizar uma atividade discursiva, pressupondo

dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas na produção de um discurso não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Essas assertivas apontam para a importância de se considerar, no currículo escolar, as relações entre a língua, o falante, seu interlocutor, as condições de uso e a situação de comunicação, porque os recursos linguísticos são estrategicamente usados e motivados de acordo com as intenções comunicativas, que direcionam para as escolhas linguísticas, do gênero textual/discursivo e dos recursos multimodais. A língua é uma forma de atuação social e um exercício de cidadania (TRAVAGLIA, 2004). Com isso, de posse do instrumental linguístico é que as pessoas poderão movimentar-se adequadamente na sociedade, compreendendo o que é simbolizado por meio da língua e analisando o que é possível dizer e os significados que são construídos. Para tanto, a escola assume papel fundamental, ao instrumentalizar os alunos a se moverem linguisticamente nos variados contextos sociais, informais ou formais, orais, impressos ou digitais, usando sua capacidade de reflexão e, estrategicamente, os diversos recursos disponíveis para a produção e a divulgação textual ou para uma leitura emancipadora e consciente dos mais diversos textos.

Cabe apontarmos, ainda, que as concepções de língua/linguagem, conseqüentemente, embasam e norteiam diferentes definições de gramática, como, por exemplo: a gramática normativa, que determina um conjunto de regras para se falar e escrever bem; a gramática descritiva, que procura descrever a estrutura e o funcionamento da língua, em suas diversas

variedades; e a gramática internalizada, que engloba o saber linguístico de cada falante, inclusive as regras que aprendeu e que utiliza ao falar (TRAVAGLIA, 2009).

Esses diferentes tipos de gramática implicam, obviamente, trabalhos distintos em sala de aula e em conformidade com os objetivos diversos almejados, o que nos impõe, então, questionar: Qual o objetivo de se ensinar português? Conforme Travaglia (2009), há, pelo menos, quatro respostas, cada qual com seus propósitos: (a) desenvolver a competência dos usuários da língua; (b) levar o aprendiz a dominar a norma culta e lhe ensinar a modalidade escrita da língua; (c) fazer com que o aluno conheça a instituição linguística; e (d) ensinar o aluno a pensar.

Na primeira resposta, objetiva-se desenvolver a competência comunicativa do usuário da língua, na condição de falante/escritor ou ouvinte/leitor. Refere-se, pois, à capacidade de uso da linguagem, de acordo com as variadas situações de comunicação. Isso implica a competência gramatical ou linguística (capacidade de produzir sequências linguísticas gramaticais, próprias e típicas da língua em questão) e a textual (capacidade de produzir e compreender textos considerados bem formados). Envolve, ainda, uma capacidade formativa (produção e compreensão de textos que seriam infinitos e avaliação da boa ou má formação desses textos), uma capacidade transformativa (modificação, de diferentes modos e com fins diversos, de um texto e julgamento dessas alterações) e uma capacidade qualitativa (categorização de um texto como pertencente a um determinado gênero).

Em relação à segunda resposta, se, por um lado, é importante ampliar a competência linguística do falante, é necessário observar, por outro, que o propósito de levar o aluno a ter domínio da norma culta e a aprender a modalidade escrita da língua se referem à variedade mais formal, que é uma das possibilidades de o aluno se comunicar, o que aponta para o primeiro objetivo como sendo mais amplo e, por isso mesmo, mais adequado, ao se almejar o desenvolvimento da competência comunicativa do usuário, seja falante, escritor, ouvinte ou leitor.

A terceira resposta, por sua vez, refere-se ao conhecimento da constituição da língua e de seu funcionamento, de sua forma e de sua função. Ter esse conhecimento seria importante tanto quanto conhecer outras instituições, como o casamento e as religiões. O ensino desse tipo de saber seria útil como “informação cultural”, como, por exemplo, ter ciência de que o Brasil se tornou República em 1889 e que o termo “de” é uma preposição.



A quarta e última resposta aponta para o objetivo de ensinar o aluno a raciocinar, pensar cientificamente, o que não se restringe, obviamente, aos estudos da linguagem, sendo, pois, foco de interesse das diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento. Compreendemos, a esse respeito, que ensinar a usar adequadamente a língua é pensar nas escolhas feitas e nos sentidos pretendidos ou alcançados de acordo com a situação de comunicação. Isso aponta para a definição de estratégias, métodos e recursos adequados que possam contribuir para que o aluno reflita sobre os usos da língua e as consequências que disso decorrem.

A partir desses objetivos, poderíamos realizar, segundo Travaglia (2009), três tipos de ensino: prescritivo, descritivo e produtivo. O primeiro tem como propósito fazer com que o aluno substitua seus padrões de atividade linguística, considerados “errados” ou “inaceitáveis”, por outros, avaliados como corretos ou aceitáveis. Esse ensino prescritivo se vincula à concepção de língua como expressão do pensamento e aos pressupostos da gramática normativa, privilegiando, em sala de aula, o trabalho com a modalidade escrita e objetivando, sobremaneira, a correção formal.

O ensino descritivo, por sua vez, focaliza o funcionamento da linguagem e, em particular, como determinada língua opera. Não procura substituir habilidades linguísticas já adquiridas; apenas mostra como são utilizadas. A língua materna assume grande importância, pois é a que o aluno domina. Não privilegia uma variedade em especial, mas considera todas possíveis. Esse tipo de ensino tem sido justificado pela necessidade de o aluno conhecer a instituição linguística, tal como precisa conhecer outras instituições para atuar na sociedade.

Quanto ao ensino produtivo, ele tem como propósito ensinar novas habilidades linguísticas, estando, pois, relacionado ao primeiro objetivo enumerado, qual seja o de desenvolver a competência linguística dos alunos. Segundo Travaglia (2009, p. 39-40), esse tipo de ensino

quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que ele tem necessidade delas.

É nesse ensino produtivo que nos baseamos nesta pesquisa. Isso não pressupõe que um modelo seja melhor do que o outro, ou que eles sejam, conforme aponta Travaglia (2009), excludentes, mas que podem ser usados conjuntamente, segundo os objetivos dos professores. O problema, talvez, não esteja no tipo de ensino em si, mas na forma como cada um se

desenvolve em sala de aula. Para Travaglia (2009), em uma análise do que ocorre nas escolas, tanto o ensino descritivo quanto o produtivo podem ser úteis para os aprendizes, mas essa instituição, muitas vezes, tem priorizado um ensino prescritivo que não tem alcançado seu propósito de desenvolver as competências necessárias para o uso da variedade culta e escrita da língua. A esse respeito, Bagno e Rangel (2005, p. 67) fazem crítica a um ensino de conteúdos da gramática tradicional por meio de uma prática *sobre* a língua que se limita “à transmissão da gramática normativa, executada por meio dos exercícios mecânicos de classificação/reconhecimento de palavras/funções de palavra”. Os autores defendem a importância de uma educação linguística que possa contribuir para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita dos estudantes.

Travaglia (2009, p. 18) sugere que, para a consecução de um ensino produtivo, é necessário “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação”, para que seja desenvolvida a capacidade de compreender e produzir textos dos mais variados gêneros textuais/discursivos. Nesse sentido, Antunes (2007) propõe um trabalho que focalize a dimensão mais funcional da linguagem, devendo as atividades escolares privilegiarem:

- compreensão e análise de textos orais e escritos;
- convivência com o patrimônio literário da região e do país;
- reflexão e debate em torno de temas que põem em relação as variedades linguísticas e a realidade social e política do país;
- elaboração de textos orais e escritos, de diferentes gêneros, diferentes registros e finalidades, com ênfase nos procedimentos de planejamento e de revisão (ANTUNES, 2007, p. 146).

Como podemos notar, na sala de aula é importante diversificar as atividades, seja para a compreensão, seja para a produção, contemplando a variedade linguística em que os textos podem se materializar. Uma abordagem dessa natureza é muito interessante, não só por sua diversidade, mas porque, ao se analisarem ou produzirem textos de forma crítica, em contextos efetivos de comunicação, estaremos possibilitando aos alunos uma inserção na sociedade. Isso, provavelmente, deixará os aprendizes mais preparados para enfrentar os desafios nos quais são exigidas competências de leitura e produção textual, a fim de que possam atuar de forma mais ativa, reflexiva e cidadã nos diversos contextos sociais. Torna-se,

pois, fundamental desenvolver um trabalho educativo que considere os mais diferentes usos da língua, o que acena para o ensino da variação linguística, foco da próxima seção.

## 2.2 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

A realidade linguística brasileira é notadamente marcada por uma pluralidade de usos, orais e escritos, que não pode, de forma alguma, ser desconsiderada em sala de aula, pois é objetivo da escola ampliar a competência comunicativa do aluno e, durante esse processo, abordar a diversidade linguística e textual. Cabe reconhecermos, entretanto, que, historicamente, a escola não tem cedido espaço para tratar da variação linguística, mas sim, e quase que exclusivamente, da norma-padrão, cometendo-se uma série de equívocos que, conseqüentemente, acabam por confirmar a incompetência do aluno em usar a própria língua.

Nesse sentido, diferentes instrumentos (como gramáticas, dicionários, livros didáticos, artigos em jornais, programas de rádio ou televisão) foram utilizados (e talvez ainda continuem a ser) para impor a valorização de uma única norma, desconsiderando as variedades que caracterizam o português brasileiro (BAGNO, 2009, 2013; LEITE, 2005; SCHERRE, 2005). Nesse contexto, a escola, muitas vezes, se constitui em um dos aparelhos ideológicos para essa manutenção do *status quo* de uma tradição normativista, que acaba exercendo forte influência sobre a identidade do falante, que se vê alijado da participação social por desconhecer a linguagem institucionalizada e por sofrer discriminação pela variedade que usa (SCHNEIDER, 2009; BAGNO, 2009, 2013).

Esse tipo preconceito se refere a “qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2019), constituindo, então, um ato discriminatório contra a maneira como uma pessoa usa a língua. Em termos discursivos, ele vai se materializar em práticas que são de interesse das instâncias de poder, que privilegiam certas formas de falar e escrever e desvalorizam outras (MARIANI, 2008). Como resultado dessas práticas, surge o “círculo vicioso do preconceito linguístico” (BAGNO, 2013), isto é, a gramática tradicional, os métodos de ensino e os livros didáticos. Assim, a gramática normativa, com todos os seus conceitos, classes e funções, torna-se a base para a prática escolar, que vai requerer a elaboração de materiais didáticos, que, por sua vez, vão se nortear pelas regras da gramática normativa. Esse círculo é reforçado, ainda, pelo que Bagno (2013)

chama de “comandos paradigmáticos”, a saber: manuais de redação, programas de televisão, colunas de jornal. Por outro lado, torna-se fundamental a escola

livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p. 31).

Um posicionamento dessa natureza pressupõe contemplar, em sala de aula, os mais diferentes usos da linguagem, em um contexto de proliferação de mídias e recursos tecnológicos, que hibridizam os usos verbais e não verbais e que requerem, cada vez mais, criticidade no trato com a língua, pois, “para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeito nas práticas escolares, a realidade linguística multifacetada do português brasileiro – na produção de textos escritos e orais – tem de ser apresentada/reconhecida/trabalhada” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 14). Isso exige que a variação linguística seja incluída nas diferentes propostas curriculares que orientam o ensino da língua portuguesa.

Porém, para que uma abordagem assim possa ocorrer efetivamente, é importante que o professor tenha embasamento que lhe permita trabalhar, adequadamente, a variação linguística, descortinando mitos e preconceitos. Esse conhecimento se faz necessário, porque o objetivo é a promoção, conforme Bagno (2007), de uma reeducação sociolinguística, ou seja, uma proposta de Pedagogia da Variação que considere, na abordagem em sala de aula, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua se envolve. Isso significa compreender que a variação pode ocorrer tanto em uma dimensão mais interna (variação lexical, fonológica, morfofonológica, morfológica, morfossintática, sintática, discursiva) quanto em uma dimensão mais externa (variação regional ou geográfica, social, estilística, na fala e na escrita) (COELHO *et al.*, 2015).

A esse respeito, Bagno (2007) pontua que a variação pode se processar em todos os níveis da língua, citando como exemplos: (a) variação fonético-fonológica, como as diversas pronúncias do “r” em porta; (b) variação morfológica, como a diferença de sufixos em “pegajoso” e “peguento” para expressar o mesmo conteúdo; (c) variação sintática, como em “uma história que ninguém prevê o final”, “uma história que ninguém prevê o final dela” e “uma história cujo final ninguém prevê”; (d) variação semântica, como é o caso da palavra

“vexame”, que pode significar, conforme a origem do falante, “vergonha” ou “pressa”; (e) variação lexical, como “mijo”, “xixi” e “urina”; e (f) variação estilístico-pragmática, como em “Queiram se sentar, por favor” e “Vamo sentano aí, galera”, que se referem a momentos diferentes de interação, de acordo com a (in)formalidade, podendo até mesmo serem proferidas pelo mesmo falante em diferentes situações.

Além disso, o pesquisador relata que diversos fatores sociais podem influenciar no fenômeno da variação, como, por exemplo, origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais, gerando, assim, outros casos de variação: (a) variação estilística ou diafásica, que se relaciona ao maior ou menor monitoramento; (b) variação diatópica, que se refere aos diferentes modos de falar de acordo com o lugar; (c) variação diastrática, que diz respeito aos modos diversos de se usar a língua conforme a classe social; (d) variação diamésica, que aponta para os usos nas modalidades falada e escrita da língua; e (e) variação diacrônica, que pode ser verificada em etapas da história de um idioma.

Se a língua é variável, cabe a nós, professores, trabalharmos essa variação em sala de aula, por meio de uma prática educativa que se oriente pela reflexão, identificação, conscientização, respeito e aceitação da diferença nos usos linguísticos (BORTONI-RICARDO, 2005a). Uma sugestão é considerar os três contínuos que podem caracterizar a ecologia linguística do português do Brasil: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2005a; BORTONI-RICARDO; ROCHA, 2014).

No primeiro, enquadram-se desde os falares rurais mais isolados até as variedades mais urbanas que passaram por processo de padronização, estando, dentre elas o “rurbano”, para representar comunidades rurais que sofreram influência da cultura urbana ou de população urbana que, de certa forma, preserva traços antecedentes rurais. No contínuo da oralidade e do letramento, o foco são as práticas sociais de uso da linguagem, orais ou letradas, englobando desde usos mais orais, sem influência direta da escrita, até aqueles sob a mediação da escrita. No terceiro e último contínuo, a monitoração linguística compreende as interações mais espontâneas aos usos mais planejados e que requerem do usuário da língua mais atenção, em uma escala do menos ao mais monitorado. É importante, ao considerar a ocorrência desses três contínuos, que a escola possa

manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar

registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão e de frouxidão, em conformidade com as situações de produção (NEVES, 2000, p. 52).

Por isso, a relevância de uma proposta didática que instigue o aluno à reflexão, à análise, à pesquisa, à escolha de diferentes recursos e modos com os quais a linguagem pode se realizar. Por meio dessa proposta, esperamos que o estudante possa adequar o uso que faz da língua, oral ou escrito, impresso ou digital, à situação de comunicação. Assim, ele poderá produzir textos mais coesos e coerentes e perceber os efeitos decorrentes de uma escolha ou outra. Nessa direção, Travaglia (2004) faz uma proposta de uma educação linguística que aponte para a existência das variedades na língua, as características que têm e a adequação dos usos. O autor sugere desenvolver, em sala de aula, atividades que tanto contemplem usos formais quanto informais, para que o aluno possa conhecer a maior variedade de recursos linguísticos e ser capaz de usá-los na produção de textos. Nesse processo, o estudante precisa perceber os efeitos de sentidos decorrentes de um uso ou outro e a importância da adequação desses usos ao propósito da comunicação.

O foco não é levar o aluno a substituir uma variedade por outra, pelo simples fato de que uma é considerada “certa” e a outra é rotulada como “errada”, mas, sim, possibilitar a construção de novas formas de interagir, seja aluno-aluno, aluno-professor ou aluno-sociedade, uma vez que é na interlocução que ocorre a internalização de novos recursos linguístico-expressivos que vão permitir, conseqüentemente, novas formas de se compreender o mundo (GERALDI, 1996 *apud* BAGNO, 2007). Sobre essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 31) postulam que:

no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Diante disso, é produtivo um trabalho com os alunos que os leve a analisar as formas linguísticas, considerando os contextos de uso e as suas implicações, observando quem usa, de que modo usa, para que usa, em que gênero textual/discursivo e modalidade linguística,

com que intenção e que avaliação poderá ser feita desse uso (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014). Esse procedimento pressupõe ampliar a competência comunicativa dos alunos, o que sugere abordar as múltiplas linguagens de textos variados, desde os mais próximos e familiares àqueles que não fazem parte do universo linguístico-cultural dos educandos. Isso feito, contemplamos a diversidade:

- de modalidade de uso da língua – explorando, assim, textos orais e escritos;
- de norma – explorando textos expressos na norma-padrão nacional e textos exemplares de normas regionais; textos na norma culta e textos fora dessa norma;
- de registro – oferecendo textos do nível mais formal ao menos informal, com as específicas características lexicais e gramaticais;
- de interlocutores – estimulando o diálogo com crianças, jovens, adultos, familiares, estranhos, autoridades, colegas, pessoas determinadas, público em geral;
- de suportes – promovendo o contato com textos de livros, de jornais, de revistas, de murais, de boletins, de faixas, de cartazes, de *outdoors* etc.;
- de funções – possibilitando o convívio do aluno com textos literários (em prosa e em verso) e textos não literários (informativos, expositivos, persuasivos, apelativos, explicativos, opinativos etc.);
- de universos de referência – com a apresentação de textos que remetam para mundos diferentes, como o cotidiano das cidades e do campo, dos homens e das mulheres, do trabalho, do lazer, das descobertas científicas, das relações humanas etc.;
- de tipos (narrativos, descritivos, expositivos, dissertativos, injuntivos) e de gêneros de texto – providenciando o acesso a relatos, notícias, reportagens, relatórios, resumos, resenhas, crônicas, entrevistas, anúncios, avisos, editoriais, artigos de opinião, entre tantos outros;
- de complexidade desses textos – explorando textos curtos e mais longos; fáceis e mais difíceis (no tema e na composição); gerais e mais específicos; claros e mais herméticos etc.;
- diversidade, enfim. Para ser fiel à língua real, à *língua variada* que, de fato, acontece todo dia (ANTUNES, 2007, p. 107-108).

Torna-se, pois, pertinente promover um ensino que possa representar oportunidades reais de ampliação das competências comunicativas dos alunos. Essa tarefa aponta para um tratamento apropriado da variação que não camufle a realidade linguística que caracteriza o português brasileiro, que faça uma localização adequada das normas, não privilegie a norma-padrão e estimule a compreensão sobre o potencial, seja retórico, seja estilístico, dos fenômenos da variação (FARACO, 2008).

Um trabalho desse tipo significa não só focalizar os estilos mais monitorados, em especial nas práticas de produção escrita (eventos de oralidade, conforme a situação/o gênero, podem ser realizados em estilo mais casuais), mas também as regras que recebem avaliação

negativa, para a conscientização dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2005b, 2014). Além disso, seria pertinente uma abordagem da variação que considere a ecologia linguística que caracteriza a sala de aula, sendo necessário que o professor tenha conhecimento sobre como os alunos percebem a variação, como avaliam determinados usos da língua, para, assim, desenvolver adequada proposta de intervenção, combatendo o preconceito linguístico (SOARES, 2014). Nesse sentido, Bagno (2007, p. 84-85) destaca ser fundamental:

- fazer o/a aluno/a reconhecer que é possuidor/a de plenas capacidades de expressão, de comunicação, isto é, possuidor/a de uma língua plena e funcional, de uma língua que é um instrumento eficaz de interação social e de autoconhecimento individual;
- levar o/a aluno/a a tomar consciência da escala de valores que existe na sociedade com relação aos usos da língua;
- garantir o acesso dos alunos e das alunas a outras formas de falar e de escrever, isto é, permitir que aprendam e apreendam variantes linguísticas diferentes das que eles/elas já dominam;
- conscientizar o alunado de que a língua é usada como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação;
- trabalhar para a inserção plena dos alunos e das alunas na cultura letrada, por meio das práticas ininterruptas da escrita e da leitura, isto é, práticas de letramento;
- promover o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza de nossa cultura, da nossa sociedade, ao lado de outras diversidades culturais e até mesmo biodiversidade natural.

Refletir, dessa forma, sobre essa Pedagogia da Variação (BAGNO, 2007), considerando a adequação dos usos da linguagem à situação de comunicação, aponta-nos para a importância de uma abordagem dos estudos linguísticos e da leitura como práticas sociais, o que requer que seja desenvolvida uma educação linguística pautada na promoção dos letramentos, o que discutimos a seguir.

### 2.3 LETRAMENTOS (DIGITAIS) E MULTIMODALIDADE

O avanço das tecnologias digitais impulsiona uma cultura enraizada na informatização que gera outras formas de lidarmos com o conhecimento, com a simbolização dos conteúdos e com a manipulação da informação, dos signos e de suas representações. Não se trata somente de perceber que essas tecnologias, por exemplo, possibilitam, agora, pesquisar informações *online*, em vez de procurar em livros impressos, ou de postar conteúdos via processador de



texto, ao contrário de usar a caneta e o papel, mas de compreender que novos valores e prioridades são mobilizados (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Em decorrência disso, temos o desenvolvimento de um novo *ethos* qualificado por letramentos que são, em relação aos convencionais, mais participativos, colaborativos e distribuídos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007), sendo, por isso, mais descentralizados, fluidos e coletivos, instituindo novas formas de ação social.

Observamos que há mudanças consideráveis promovidas pelas tecnologias digitais, como, por exemplo, a exploração, cada vez mais intensa, de múltiplas linguagens em diferentes mídias, da hipertextualização, que requer habilidades e estratégias específicas de leitura, e da interatividade crescente, em que a construção colaborativa de conteúdos é acentuada ou incentivada. Porém, não podemos nos esquecer de que a escrita não se torna menos importante, mas é potencializada e explorada em outros contextos e suportes, integrada a outras linguagens. Não deve, pois, ser desconsiderada e exige, igualmente, procedimentos adequados para sua produção e leitura.

Além disso, processos de reprodução passiva ou de manipulação social podem ser camuflados estrategicamente em mídias consideradas altamente interativas e ativas, ao mesmo tempo em que as tecnologias digitais podem ser usadas para replicar letramentos convencionais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Percebemos, ainda, que há uma velocidade cada vez maior em que recursos digitais evoluem ou com que os conteúdos são produzidos e circulados, o que requer que estratégias de reflexão sejam reutilizadas ou que possam ser aprimoradas, adequando-se a essa nova realidade digital.

Esses apontamentos nos direcionam para a importância de se analisar, criteriosamente, as mudanças sociais que estão ocorrendo nos e por meio dos recursos tecnológicos digitais e suas implicações no ambiente escolar. Essa afirmação nos sugere uma reflexão sobre o uso que se faz ou que se deveria fazer por meio das tecnologias digitais na escola. Conseqüentemente, é interessante a escola discutir e se apropriar dessas tecnologias (COSCARELLI, 2016a). Também requer que os métodos educacionais possam se transformar, acompanhando essas mudanças (PRENSKY, 2012).

Dessa forma, há a necessidade de se promover, efetivamente, os diferentes letramentos na escola, por meio do trabalho com a leitura e com os mais variados gêneros textuais/discursivos, que são produzidos integrando diversas linguagens e que circulam em mídias, seja nos suportes impressos, seja nos ambientes digitais. Essa discussão requer uma

compreensão dos fatores que envolvem as práticas sociais de leitura e de produção textual. Faz-se oportuno, então, entender o termo “letramento”, cuja análise direciona para outro conceito, o de “alfabetização”. Conforme Soares (2004), correndo-se o risco de simplificar o entendimento desses conceitos, poderíamos dizer que

a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento* (SOARES, 2004, p. 90).

Assim sendo, a alfabetização se definiria como o processo por meio do qual podemos dominar um código, ou uma tecnologia, que possibilita ao sujeito ler e escrever. Já o letramento envolve as diferentes competências para se usar crítica e efetivamente esse código ou tecnologia na leitura e na produção textual, nas mais variadas situações de comunicação em que a escrita está presente. Entendemos, dessa forma, que alfabetização implica adquirir uma série de técnicas para se poder ler e escrever, como, por exemplo, dominar o sistema de escrita, compreender as relações entre letras e fonemas (codificando fonemas em grafemas ou decodificando grafemas em fonemas), adquirir habilidades para o manuseio de instrumentos, como lápis, borracha, caneta e computador, organizar, adequadamente, o texto na página ou manipular corretamente os suportes de escrita ou leitura, como livros, jornais e revistas.

Letramento, por sua vez, refere-se às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, o que pressupõe o desenvolvimento de diversas habilidades, como atingir determinados objetivos de leitura (para, por exemplo, obter informação, induzir ou divertir), ter conhecimento para procurar, usar ou fornecer informações e saber ler e produzir os variados gêneros textuais/discursivos, inserindo-se, efetivamente, nas práticas que envolvem a leitura e a escrita, considerando as circunstâncias da comunicação.

Kleiman (1998) indica que o letramento abarca tanto a escrita quanto a oralidade e que não contempla apenas os usos ou as funções da escrita, mas, também, os impactos que ela acarreta, ao passo que Rojo (2009) discute que ele engloba uma diversidade de práticas sociais de uso da linguagem e que envolve diferentes sistemas de signos para a produção de sentido, em usos mais locais ou globais, valorizados ou não, e em contextos variados, como a família e o trabalho. Soares (2001, p. 44) destaca que o termo se refere ao “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita

desempenham em nossa vida”. Para Bagno (2017), o letramento engloba o processo de introdução de um sujeito na cultura letrada, o estado desse sujeito após ser inserido nessa cultura e o conjunto de práticas nas quais a escrita exerce função central.

No contexto de proliferação de tecnologias digitais, desenvolver os letramentos digitais dos alunos adquire relevância. Se crianças, adolescentes e adultos estão fazendo uso das tecnologias digitais, interagindo e estabelecendo comunicação por meio de diferentes recursos, mídias e linguagens, a escola, por seu turno, não pode ignorar essa realidade na abordagem dos diferentes temas e conteúdos, de forma que “a informática precisa entrar na escola, porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI, 2011, p. 27).

Contudo, não podemos nos esquecer da existência de algumas barreiras ao pleno desenvolvimento dos letramentos digitais nas escolas. Nesse sentido, citamos, a título de exemplificação, resultados de alguns estudos. A pesquisa realizada por Darido e Bizelli (2015) com 150 professores e 7 diretores de escolas da rede estadual, em Piracicaba – SP, nos traz importantes dados. Segundo os pesquisadores, a maioria dos participantes (79%) alegou que não se sentia preparada para usar as tecnologias digitais em sala de aula, situação que é reforçada pela ausência de formação tanto inicial quanto continuada e pela falta de apoio técnico nas escolas para uso de equipamentos.

Darido e Bizelli (2015) apontam que não se trata apenas de incorporar as tecnologias digitais ao ambiente escolar, mas de se pensar nos impactos que acarretam, tais como as mudanças nos modelos de aula e na organização dos recursos. Esses aspectos sugerem considerar diferentes obstáculos, como a falta de infraestrutura das escolas e a sobrecarga de trabalho dos professores, caso citado por um dos entrevistados na pesquisa, quando afirmou lecionar 50 aulas semanais, o que dificultaria sua organização de diários de classe e o impediria de planejar atividades por meio das tecnologias digitais. Outra razão para o não uso das tecnologias digitais se refere à baixa adesão dos professores. Para explicar tal fato, os diretores das escolas levantaram 3 causas impeditivas, quais sejam: insegurança, resistência a inovações e falta de tempo para o estudo ou o planejamento das aulas.

Outros dados que chamaram nossa atenção foram os da pesquisa “Juventude Conectada 2” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2016), realizada, em 2015, com 1440 jovens de todas as regiões do Brasil. Segundo os resultados obtidos, as tecnologias digitais não causam grande impacto na relação professor-aluno e nem nos modelos de ensino. Em

comparação com os dados da mesma pesquisa realizada em 2013, a constatação é de que o quadro pouco se alterou, observando que:

- O modelo pedagógico ainda está predominantemente confinado ao espaço da sala de aula.
- O professor ainda é tratado como a única figura que detém o conhecimento e o transmite, restringindo a autonomia do aluno.
- As disciplinas ainda são excessivamente segmentadas.
- A escola ainda adota uma política pouco flexível quanto ao uso de celulares, equipamentos, plataformas e aplicativos em sala de aula (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2016, p. 100).

Conforme a pesquisa problematiza, é necessário subsidiar condições para uma adequada formação do professor e romper com a precariedade da infraestrutura das escolas públicas.

Fernandes, Lima e Oliveira (2016), por sua vez, em pesquisa com 40 professores de duas escolas no Rio Grande do Norte, observaram que, embora a totalidade dos professores reconheça que o uso da *internet* pode aumentar o interesse dos alunos, apenas 9 (22,5%) responderam que usam a rede semanalmente, no ambiente escolar, enquanto 2 (5%) utilizam mensalmente, 23 (57,5%) às vezes e 6 (15%) não fazem uso.

Prioste e Raiça (2017), em estudo de dados de pesquisas nacionais e internacionais, apontam que as escolas públicas brasileiras se deparam com defasagem na infraestrutura e no apoio aos professores, em um cenário que ainda exclui alunos com necessidades especiais. Dentre os resultados citados, podemos destacar o número considerável de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental que não conseguia realizar pesquisas mais complexas ou criar um *blog*, assim como a relação de 25 alunos para apenas um computador na educação primária e 19 na educação secundária, o que evidencia a falta de infraestrutura tecnológica adequada nas instituições escolares.

Silva (2018) discute as ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em 4 escolas do Ensino Fundamental no estado do Rio Grande do Norte, problematizando questões sobre o desenvolvimento do programa. Como pontos negativos, podem ser enumerados a ausência de planejamento das aulas, de formação continuada, de materiais de formação e de articulação entre os diferentes órgãos de gestão do programa, como também o acesso ao laboratório sem orientação, de modo que o ambiente seja percebido como um espaço de lazer ou entretenimento, ou, ainda, como prêmio para alunos com bom comportamento, ou como castigo aos indisciplinados.

Além disso, foi criticada a reprodução de um ensino mais tradicional travestido de aparato tecnológico, sem explorar as diferentes possibilidades pedagógicas que as tecnologias digitais podem oferecer, ao se usarem, por exemplo, os computadores apenas para que os alunos copiem as informações que aparecem na tela. Outros fatores avaliados negativamente foram a oferta de cursos básicos que pouco auxiliam no desenvolvimento de aulas com as tecnologias digitais e a extensa carga horária dos professores, alguns com trabalho em até 3 turnos, o que impede tanto sua qualificação quanto o planejamento de atividades.

Em relação aos pontos positivos, Silva (2018) destaca, por exemplo, a inclusão digital de alunos de baixa renda, a implantação de equipamentos, a distribuição de aplicativos e conteúdos educativos e o acesso à *internet*, o que não existia nas escolas. A autora cita, também, o incentivo ao uso pedagógico das tecnologias digitais e, conseqüentemente, a ressignificação das aulas e a capacitação de gestores e professores, o que influencia diretamente o uso das tecnologias em sala de aula, visto que aqueles que participam são os que mais aproveitam os recursos tecnológicos nas aulas. Outros pontos positivos são a promoção de iniciativas planejadas e exitosas, envolvendo os estudantes com o uso de ferramentas ou aplicativos que fazem parte da sua vida diária, como jogos educativos e vídeos, e a mediação do professor no processo de produção de conhecimentos.

Segundo a pesquisa TIC Educação 2017 (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2018), 44% dos professores de escolas públicas disponibilizaram algum conteúdo na *internet* para os alunos, enquanto apenas 36% das escolas com localização em área rural tinham acesso à rede. É interessante notar que foi lançado, em 2017, o “Programa de Inovação Educação Conectada”, pelo Decreto n. 9.204 (BRASIL, 2017a), com o objetivo de “apoiar a universalização do acesso à Internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica”, instrumento que pode contribuir para a inclusão tecnológica nas escolas públicas brasileiras.

Cani (2018), por exemplo, desenvolveu interessante proposta com professores das redes estadual, municipal e federal em Colatina – ES, em que discutiu com os educadores estratégias de aplicação das tecnologias digitais em sala de aula. A pesquisadora constatou a variedade de iniciativas públicas e privadas com o objetivo de capacitar docentes para o uso das tecnologias digitais na escola, citando, por exemplo, a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais e os investimentos do Sílabo Blog e da Fundação Lemann. Dentre os resultados, Cani (2018) concluiu que o curso desenvolvido com os professores proporcionou

ações reflexivas para o uso das tecnologias digitais na escola, de modo que eles compreendessem a potencialidade desses recursos para levar os alunos a se tornarem agentes na produção do conhecimento.

Podemos perceber, diante dos resultados dessas pesquisas, a importância do uso dos recursos tecnológicos para o processo de ensino e de aprendizagem, por transformar o computador em meio de formação, instrumento de comunicação e fonte de informação (COSCARELLI, 2011). Assim, reconhecemos as contribuições das tecnologias para o desenvolvimento social e educacional, mas é necessário um olhar crítico e criterioso sobre as formas de sua organização, leitura e inserção na sociedade. Os dispositivos tecnológicos, por si só, embora úteis e atraentes, requerem conhecimentos específicos dos professores e formas de se utilizá-los (COSCARELLI, 2011). Nessa direção, crítica importante faz Prensky (2012, p. 104), ao acentuar que

para muitos instrutores e educadores, a aprendizagem, o treinamento e o ensino formal não têm relação com o aluno, mas, sim, com o *conteúdo*. O que importa é “o que” ensinar, em vez de “como” e “por quê”. A maior parte do discurso educacional ouvido na sociedade, nas escolas e nas empresas está centrada *no que* ensinar – conhecido como currículo – em vez de *como* aprender.

Não se trata de simplesmente equipar salas com computadores ou *notebooks*, oferecer acesso à *internet* ou treinar professores, transpondo conteúdos de um suporte impresso para outro digital, mas de se repensarem, também, as estratégias de aprendizagem que esses recursos possibilitam e a aplicabilidade e a significação dos conteúdos. Se “os recursos da informática são muito sedutores, além de imprescindíveis, para a formação de um cidadão letrado” (COSCARELLI, 2011, p. 39), é oportuno que possam representar uma mudança no contexto escolar. Para isso, acrescenta Coscarelli (2011, p. 39), “é preciso que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber percebido como útil e aplicável pelos alunos e não como uma realidade à parte, desinteressante e inacessível”.

Nesse sentido, Ribeiro (2005, p. 87) aponta a necessidade de se refletir sobre a relação homem e máquina/tecnologia, dado que “a dinamicidade permite que a tecnologia desqualifique certas competências, fazendo emergir outros funcionamentos, desencadeando conflitos, desbloqueando situações, instaurando nova dinâmica de colaboração”. O autor discute, ainda, a relevância de, no contexto escolar, se pensar na contribuição da tecnologia,

nos ganhos para o processo de ensino e de aprendizagem, para alunos e professores, e de problematizar seu uso, repensando as relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar.

Torna-se, pois, importante que os alunos tenham a capacidade de manusear as tecnologias digitais, o que exige “um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). O conceito de letramentos digitais contempla, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), um conjunto de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”, pressupondo

a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida [...]. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital (ROSA; DIAS, 2012, p. 33).

Observamos, com isso, que, para além do acesso à tecnologia, é necessário utilizá-la com sucesso, o que exige um conjunto de capacidades conceituais, técnicas, procedimentais e atitudinais. Segundo Zacharias (2016), é importante que o aluno não só se aproprie dos recursos tecnológicos (como, por exemplo, ligar e desligar, usar o teclado, operar a barra de rolagem), mas, também, possa produzir e compreender nos ambientes multimidiáticos, pois os letramentos digitais mobilizam diferentes habilidades e conhecimentos. Saboia *et al.* (2014) apontam quatro competências para esse tipo de letramento: computacional, comunicacional, multimídia e informacional. A primeira se relaciona aos conhecimentos que permitem usar o computador, englobando, por exemplo, o entendimento dos termos básicos dos sistemas, a compreensão dos programas, das ferramentas e de suas funções, a operacionalização de recursos multimídia e o uso de editores de textos.

A competência comunicacional se refere às diferentes expressões, orais, gestuais ou escritas, pressupondo, dentre outras habilidades, ter conhecimento das etiquetas de diferentes ferramentas, como um bate-papo, compreender os usos escritos específicos de cada uma dessas ferramentas, ou, ainda, ser capaz de selecionar conteúdos nas redes sociais. Já a competência multimídia pressupõe saber usar as diferentes mídias, o que requer, por exemplo,

ter conhecimentos para a elaboração de conteúdos que sejam atrativos, saber selecionar conteúdos para um jogo ou compreender os hipertextos e a hipermídia, enquanto a competência informacional está relacionada às habilidades e aos conhecimentos que possibilitam saber buscar, avaliar e usar as informações. Pressupõe, dentre outros aspectos, compreender os mecanismos de busca, fazer avaliação de variadas fontes e saber integrar e construir informações que sejam confiáveis.

Promover essas competências por meio dos letramentos digitais implica considerar tanto imperativos externos quanto internos, o que pressupõe, no primeiro caso, preparar os alunos para uma sociedade conectada por meio das tecnologias e, no segundo, levar em conta os benefícios que elas podem trazer para dentro da escola, especialmente nas propostas de ensino e de aprendizagem, centradas no aluno, para que possam proporcionar uma abordagem dos conteúdos. Nesse contexto, cabe observarmos que os letramentos digitais não são fixos nem imutáveis. Podem variar de acordo com gênero, suporte ou mídia digital, a situação de comunicação ou o contexto social. Assim, constituem um processo em desenvolvimento constante e apontam para criticidade no uso dos recursos tecnológicos, seja para executar uma ação, produzir um texto, avaliar um conteúdo ou adquirir conhecimento.

Refletir sobre os letramentos digitais e as competências que eles envolvem nos direciona para as discussões levantadas, em 1996, pelo Grupo de Nova Londres, que manifestou a importância de a escola considerar os multiletramentos, em grande parte devido às tecnologias digitais, contemplando no currículo a multiplicidade cultural e semiótica dos textos, propondo, para tanto, uma Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012). Essa pedagogia aponta para mudanças consideráveis nas formas de comunicação, pressupondo interlocutores ativos que tanto leem quanto produzem informações e conteúdos nas mais diferentes linguagens e mídias, em contínua interação e colaboração, questionando valores, ideias, ideologias, crenças, a cultura dominante ou a unilateralidade e a imposição de determinados discursos, pois os multiletramentos:

- (a) são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias dos textos [verbais ou não]);
- (c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).



Conforme Rojo (2009), desenvolver uma proposta dessa natureza envolve compreender a multiplicidade das práticas de letramento, a multiculturalidade e a multissemiótica, o que sugere uma educação linguística que considere os

- multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais;
- letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita;
- letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada (ROJO, 2009, p. 107-108).

Realizar uma educação linguística dessa natureza significa considerar, em sala de aula, que os letramentos são multiculturais, isto é, abordar os produtos letrados da cultura escolar, das diferentes culturas locais e populares e as da classe dominante, com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como analisar criticamente os produtos da cultura de massa. Além disso, pressupõe contemplar os letramentos críticos, que requerem procedimentos de leitura que considerem os efeitos de sentido intencionados, as estratégias discursivas utilizadas, os valores transmitidos, de forma que o texto não pode ser analisado sem considerar o contexto, as ideologias e as significações que motivaram sua produção, circulação ou recepção.

Também, é igualmente importante levar em conta, na ação educativa, os letramentos multissemióticos, que envolvem ler e produzir textos em diferentes linguagens e semioses, como a verbal (oral e escrita), a musical, a imagética e a digital. Já que os textos são produzidos valendo-se de múltiplas linguagens e circulam nas mais diversas mídias, para os mais diferentes fins comunicacionais, precisamos compreender essa natureza multimodal, englobando procedimentos de produção textual e habilidades de leitura. Isso sugere um trabalho escolar que contemple a multimodalidade, que, segundo o *Glossary of Multimodal Terms* (2012), pressupõe que a representação e a comunicação recorrem a uma multiplicidade de modos que contribuem para a construção do significado. Para Kress (2010), os modos são os diferentes recursos semióticos usados para produzir significado, como, por exemplo, a imagem, a escrita, o leiaute, a trilha sonora, que acabam se realizando com base em modalidades sensoriais, como a visual, a tátil, a auditiva.

Esses modos são, assim, meios de representar específicos, culturalmente e historicamente situados, não havendo texto monomodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Com isso, as produções textuais, em diferentes épocas, são constituídas por variados recursos ou múltiplas linguagens, não sendo, assim, uma característica exclusiva advinda do uso das tecnologias digitais. Isso significa que diversos recursos (visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros) são utilizados de forma articulada nos textos, dependendo do domínio da representação, em diferentes contextos, concorrendo para a produção do significado.

Consequentemente, podemos perceber, com base em Kress e Van Leeuwen (2006), que os textos acabam sendo o resultado dessa gama de práticas de representação, que se valem de diferentes recursos que se organizam em sistemas de significação, em uma variedade de mídias, para a geração do sentido. Torna-se pertinente, assim, considerar os diferentes elementos que compõem a paisagem textual, como, por exemplo, a representação do participante, o vetor, a cor, o enquadramento, o leiaute, a profundidade, a organização espacial (à esquerda ou à direita, no plano superior ou inferior, central ou marginal) e a perspectiva (frontal, oblíqua ou vertical). Portanto, nada, no texto, é por acaso, pois os signos são motivados (KRESS, 1997). O texto é, por conseguinte, “uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos” (SILVESTRE, 2015, p. 98).

Já Ribeiro (2016a) nos chama atenção para um aspecto constitutivo dos textos que não pode deixar de ser considerado: a multimodalidade não se verifica apenas porque foram utilizadas duas ou mais linguagens, mas, também, pelas modulações que podem ocorrer dentro de uma mesma semiose. Um bom exemplo disso, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), é o uso das cores como um recurso semiótico valioso desenvolvido, ao longo da história, em um tipo de “modo” organizado como um sistema no qual seus elementos primários e secundários desempenham papel importante nas práticas visuais semióticas e nos relatos sobre os significados das cores.

Assim sendo, de acordo com Jewitt (2013), torna-se importante não só fazer uma descrição desses modos e recursos semióticos, mas também analisar sua natureza multimodal, compreendendo como novos usos surgem desses recursos e modos nos ambientes (digitais) nos quais são utilizados e, disso tudo, sua relação com o contexto social. Conforme Hiippala (2014), proceder a uma análise da multimodalidade não é simplesmente constatar que, em um

artefato, a escrita e a imagem se implementam simultaneamente, mas, sim, procurar compreender o que a escrita e a imagem promovem em diferentes contextos e como fazem isso.

Com base nessas considerações, cabe observarmos que, diante da multimodalidade, é necessário revermos o processo de leitura, pois

as alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas (DIONISIO, 2010, p. 164-165, *apud* DIONISIO, 2014, p. 43-44).

Em sala de aula, é importante, então, que sejam desenvolvidas estratégias de leitura que permitam aos alunos saber buscar as informações, selecionar os conteúdos, monitorar o ato de ler, fazer inferências, elaborar associações, contextualizar conhecimentos e avaliar criticamente o que leem, conscientizando-se sobre os aspectos multimodais dos textos para que, conseqüentemente, também os usem em suas produções. Assim, no bojo das reflexões sobre os aspectos multimodais, hipertextuais e hipermediáticos dos textos, é necessário abordarmos o desenvolvimento da leitura, um dos focos deste trabalho, o que fazemos na seção que se segue.

## 2.4 A LEITURA NA ESCOLA

Nesses tempos digitais (COSCARELLI; KERSCH, 2016), promover a leitura é fundamental para o exercício pleno da cidadania. Infelizmente, diferentes estudos apontam dados um tanto alarmantes com relação à habilidade leitora. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA, 2016), 27% das pessoas pesquisadas receberam a classificação de analfabetas funcionais, ao passo que apenas 8% dos participantes foram enquadrados no grupo de alfabetismo, aquele que revela domínio de habilidades para compreender e interpretar. Já de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; IBOPE, 2016), teríamos um público leitor de 56% da população acima de 5 anos, ao passo que, dos entrevistados, 10%

indicaram que não sabiam ler, 8% que não compreendiam o que liam e 36% que não havia biblioteca na cidade ou no bairro. A pesquisa, ainda, cita que “apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”.

Conforme Kleiman (2013), muitos são os fatores macrossociais que dificultam práticas efetivas de leitura, como, por exemplo, número reduzido de bibliotecas, baixo poder aquisitivo da população e carência de disciplinas para a capacitação adequada de professores formadores de leitores. Diante disso, cabe refletir sobre a leitura e o seu ensino, o que suscita questionar: O que ler? Como ler? Para quem ler? Por que ler? De forma mais específica, como colocam Maciel (2010) e Silva e Martins (2010), outros questionamentos podem ser feitos: Qual o objetivo de se escolher esse ou aquele texto para se ler? Que habilidade pode ser desenvolvida a partir da leitura de determinado texto? O que se espera do aluno por meio da leitura de um texto? Que relações se estabelecem entre texto e mundo? Uma resposta a essas questões não é uma tarefa simples, porque são diferenciadas as concepções de leitura com que podemos fundamentar as práticas em sala de aula, englobando diferentes perspectivas: na do autor, na do texto, na do leitor ou na da interação entre eles.

A leitura com foco no autor indica que cabe ao leitor captar as ideias e as intenções do autor, sem considerar seus conhecimentos como leitor, sua experiência de leitura e sua interação com o texto (KOCH; ELIAS, 2009). Segundo Hoppe e Costa-Rübes (2013), o autor, como um bom exemplo de quem faz usos adequados da língua, para o bem falar e o escrever, acaba sendo referência para o aluno, que deve vasculhar as ideias do escritor para que possa desvendar suas intenções na produção do texto. Sob essa perspectiva, uma pergunta seria: “Qual a intenção do autor...?”.

A perspectiva de leitura centralizada no texto sugere que o sentido já está no texto. Isso significa que a prática de leitura se realiza pela decodificação (HOPPE; COSTA-RÜBES, 2013). Em razão disso, o leitor deve reconhecer os significados das palavras e da estrutura textual (KOCH; ELIAS, 2009). O desenvolvimento de uma proposta de leitura sob esse prisma pressupõe uma rotina de procedimentos didáticos: “uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e depois pelos alunos, para em seguida realizar as atividades escritas de interpretação” (HOPPE; COSTA-RÜBES, 2013, p. 7). Exemplos de questões nessa concepção seriam: “Qual o título do texto?” e “Quantos parágrafos tem o texto?”. Essa perspectiva, juntamente com a primeira,

pode ser caracterizada, conforme Koch e Elias (2009), pela ação do leitor de reconhecer ou reproduzir sentidos.

A terceira concepção, segundo Hoppe e Costa-Rübes (2013), tem como foco o leitor, que tanto pode concordar com ou discordar do autor/texto. As autoras frisam que, sob essa perspectiva, o interesse recai na opinião do leitor, materializando-se, por isso, em perguntas do tipo: “Qual é a sua opinião sobre o texto?” e “O que você acha sobre...?”. De acordo com Panichella (2015), o leitor se torna o responsável pela geração do sentido do texto, ativando, para tanto, seus conhecimentos prévios para interpretar o texto.

A perspectiva interativa, por sua vez, pressupõe que o significado de um texto é gerado a partir da relação entre autor, texto e leitor, pois o texto é o “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 7). Há, dessa forma, diálogo entre os conhecimentos do leitor e as sinalizações do autor, sob a mediação do texto (HOPPE; COSTA-RÜBES, 2013; KOCH; ELIAS, 2009). Nessa perspectiva, o leitor age, linguística e sociocognitivamente, na construção de objetos de discurso e na produção de sentido. As atividades de leitura, nesse caso, envolvem, por exemplo, a geração de inferências, a análise de informações implícitas, o contexto de produção do texto, os questionamentos dos conteúdos nele veiculados, as marcas linguísticas e os efeitos de sentido gerados por suas escolhas.

É interessante articular essa concepção a uma perspectiva discursiva, pois “a leitura está conectada às determinações sócio-históricas do dizer” (PANICHELLA, 2015, p. 52), o que implica considerar que

- (1) os sentidos têm sua história, baseado nas condições de existência (produção) da linguagem;
- (2) um texto possui relação com outros discursos,
- (3) o sentido não está no texto, no entanto, na relação autor e leitor;
- (4) a interpretação depende da história de leitura, da compreensibilidade de quem lê;
- (5) sujeito e sentido são determinados histórico e ideologicamente (PANICHELLA, 2015, p. 53).

Desenvolver uma prática de leitura sob essa perspectiva pressupõe levar em conta as condições de produção do discurso e também do próprio ato de ler. É essa concepção interativo-discursiva de leitura que norteia esta tese. Assim sendo, a noção de leitura que assumimos “afasta-se da mera decodificação, elevando-se a um ato polifônico, composto pelas diversas vozes capazes de orquestrar os sentidos formulados para os textos” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 29). Segundo essa concepção, o leitor não processa passivamente o texto; ao contrário, é um sujeito bem ativo que faz uso de seus diferentes conhecimentos para

ler, informar-se e (re)construir os significados textuais (COLOMER; CAMPS, 2002). Consequentemente, são dialéticas as relações entre texto e leitor, uma vez que este, a partir de seus conhecimentos, procura interpretar o texto, para construir um significado que pode (re)elaborar ou transformar os conhecimentos nos esquemas mentais de quem lê.

Concebemos, pois, o ato de ler como o estabelecimento de relações, que nos permitem retomar os sentidos intencionados, por meio da análise do texto. Assim, os sentidos não estão prontos no texto, pois a leitura é “um espaço de interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pela estrutura textual. Se, de fato, o sentido não reside no texto *a priori*, então é preciso convocar os sujeitos para as múltiplas leituras possíveis. Ler consiste, portanto, em exercer uma tarefa” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 28). Consequentemente, leríamos, na escola, na condição de sujeitos discursivos, para questionar os sentidos dos textos, estabelecendo relações entre o texto e nossos conhecimentos, em um processo de interlocução com outros leitores atentos, curiosos e críticos, pois o leitor “não ‘recebe’ sentidos prontos, mas age sobre o texto e o processa (re)construindo sentidos a partir de suas experiências de mundo, de seus conhecimentos, de suas crenças” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

Ler, assim, é questionar a realidade para poder compreendê-la melhor, é se posicionar com distanciamento do texto e sobre ele adotar uma postura crítica, de modo que possa significar “tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita” (LERNER, 2002, p. 73), constituindo um dos instrumentos para uma efetiva participação do cidadão em uma sociedade notadamente imersa em diferentes letramentos. Para Solé (1998), a leitura é um processo em que interagem leitor e texto, em que o primeiro examina ativamente o segundo, orientando-se por um objetivo que pode ser variado e que influencia a interpretação, para a qual intervêm tanto o texto (forma e conteúdo) quanto o leitor (expectativas, objetivos, conhecimentos prévios, bagagem experiencial). Segundo Cafiero (2010, p. 85-86), a leitura é

um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo.

Nesse processo, então, o leitor é sujeito ativo, pois atribui sentido ao que está lendo, de tal modo que, ao assim proceder, é capaz de criticar, refletir e até saber usar o que leu para sua vida (CAFIERO, 2010). Percebemos, com isso, que a leitura e a produção de sentidos são “atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das

coisas do mundo (lugares sociais, crenças, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 21). Durante o ato de ler, não só entram em jogo os conhecimentos que os leitores detêm, mas, também, as sinalizações do próprio texto, o que implica que, em maior ou menor escala, pode haver mais de uma interpretação/compreensão. Isso não significa, por outro lado, que cada leitor possa fazer qualquer tipo de leitura, uma vez que o sentido é construído a partir da interação entre autor, leitor e texto, não estando, por isso, nem somente no leitor, nem apenas no texto. Compreendemos, por isso, que

em vez da prática comum de se captar primeiro o significado, *o que*, finalidade maior de certas correntes do ensino escolar, deve-se partir para o enfoque do *modo* como o texto foi produzido; ou seja, deslocar-se do significado/conteúdo original para os efeitos de sentido, a partir do exame das operações linguísticas que o produziram (GOUVÊA; PAULIUKONIS; MONNERAT, 2017, p. 50).

Como podemos perceber, o foco é *como e por que* o texto diz, o que contribuirá para desvendar o sentido textual. Para um trabalho com a leitura dessa natureza, alguns procedimentos são necessários:

o exercício do silêncio (uma primeira leitura para nos aproximarmos dos núcleos conceituais presentes no texto), o convite à curiosidade (as perguntas iniciais que fazemos ao texto desconhecido), a possibilidade de levantar hipóteses (as noções primeiras para as quais o texto nos move), a prática da reflexão (a tentativa de recuperarmos as marcas, as âncoras que estão impressas no texto e que não nos permitem devaneios absolutos), o exercício de transformação (a necessidade de submetermos as ideias do texto à instância da experiência, dos acervos criados pelos sujeitos leitores) (SILVA; MARTINS, 2010, p. 28).

A postura do leitor não se resume à decodificação de um sentido já dado. Ele se posiciona diante do texto, se aproxima dele, levanta hipóteses, reflete sobre os conteúdos e as informações e os relaciona aos conhecimentos e às experiências que tem. Nessa direção, Coscarelli e Cafiero (2013, p. 18) afirmam que o leitor, como sujeito de suas ações, ao ler, se utiliza de:

(1) seus conhecimentos prévios (sobre o assunto, sobre o autor, sobre o gênero do texto, sobre o contexto em que foi publicado, entre outros); (2) algumas estratégias de compreensão leitora (como previsões a partir do título, das imagens, realização de inferências, comparação entre informações, análises, sínteses, generalizações etc.); (3) objetivos que o orientam na leitura do texto (como, por exemplo, ler para estudar, para informar-se, para buscar um dado específico, para divertir-se).

É necessário considerar, ainda, que a leitura vai sendo desenvolvida dentro de um contexto de comunicação no qual está inserido o texto. Ao ler, o leitor não pode desconsiderar esse contexto, de modo que seja interessante promover a leitura dos mais diferentes textos que circulam na sociedade. Segundo Cafiero (2010), ler jornais, revistas ou livros e ainda ter acesso ao cinema ou teatro são meios de ampliar os limites, tanto de leituras de um mesmo objeto quanto da própria mente. Para a pesquisadora, alargar esses limites pode colaborar para o desenvolvimento da escrita, tanto em sua forma quanto no seu conteúdo, podendo a escola contribuir para ampliar os letramentos dos alunos, preparando-os para atuarem como cidadãos.

Nesse processo, a complexidade dos aspectos envolvidos na leitura não pode ser negligenciada, uma vez que “o espaço de ler é interativo e se prende a ações culturais, históricas e sociais” (MACIEL, 2010, p. 10), o que requer que os modos de ler e a relação entre o leitor e o ambiente de leitura sejam levados em conta e que diferentes suportes e diversos gêneros sejam utilizados, em um processo em que a escolha do material a ser lido constitui

importante etapa do processo de organização do trabalho docente, etapa a ser avaliada e refeita de tempos em tempos pelo professor, em função de novos materiais de leitura disponíveis na biblioteca, de novos interesses seus, da escola e de seus alunos, das especificidades de determinada turma, do tempo a ser destinado à leitura individual e coletiva, na escola e em casa. Enfim, o trabalho com a leitura pode ser sempre repensado, planejado e avaliado, levando-se em consideração as condições de sua realização (SILVA; MARTINS, 2010, p. 33).

Solé (1998, p. 44) destaca que o trabalho com a leitura deve ser motivador em si mesmo, o que pressupõe que o conteúdo dos textos deve estar associado a um objetivo e aos interesses de quem vai ler, pois

ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum



grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau o leitor poderá compreendê-lo.

Para tanto, podem ser desenvolvidas algumas estratégias para potencializar a leitura, seja antes, durante e depois do ato de ler, como, por exemplo: motivar o leitor, apresentar os objetivos e as funções da leitura, atualizar os conhecimentos prévios, formular previsões, elaborar perguntas, esclarecer dúvidas, resumir as ideias. Nesse sentido, Coscarelli e Cafiero (2013) chamam atenção para o fato de que essas estratégias são importantes para auxiliar o leitor no processo de compreensão do texto, tornando a leitura mais eficaz e efetiva. As pesquisadoras explicitam que cada leitor pode se adaptar melhor a uma ou outra estratégia e que os diversos gêneros textuais/discursivos podem requerer estratégias diferenciadas. As autoras citam recursos como:

- passar os olhos no texto antes da leitura e observar os elementos que se destacam: títulos, subtítulos, fotos, gráficos, itálicos;
- fazer algumas previsões sobre o que vai encontrar naquele texto;
- estabelecer objetivos para a leitura;
- monitorar a compreensão;
- fazer perguntas sobre o conteúdo do texto;
- inferir o sentido de uma palavra ou expressão desconhecida, observando o contexto em que esta se insere;
- usar dicionário impresso ou eletrônico (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 26).

Marcuschi (2005b), por sua vez, em análise de livros didáticos, faz um levantamento da tipologia de perguntas de compreensão que apareceram nesses materiais:

- (1) perguntas autorrespondidas, aquelas em cuja própria formulação já é oferecida a resposta, semelhante ao exemplo dado pelo autor: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”;
- (2) perguntas de cópia, cujo objetivo é simplesmente transcrever conteúdos do texto, como em “Copie a fala do trabalhador.”;
- (3) perguntas objetivas, em que o foco são conteúdos explícitos do texto, como: “Quem comprou a meia azul?”;
- (4) perguntas inferenciais, consideradas as mais complexas, porque se referem a conteúdos que não estão explícitos na superfície do texto e exigem conhecimentos de diferentes naturezas (como os textuais e os de mundo), como é o caso de “Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?”;

- (5) perguntas globais, que envolvem a elaboração de inferências mais complexas e que consideram o texto globalmente, assim como aspectos que extrapolam a superfície textual, como em “Qual a moral da história?”;
- (6) perguntas subjetivas, que levam em conta a opinião do aluno: “Qual sua opinião sobre...?”;
- (7) perguntas de vale-tudo, que aceitam qualquer tipo de resposta, já que o texto é apenas um pretexto, como em “De que passagem do texto você mais gostou?”;
- (8) perguntas impossíveis, que não privilegiam o texto e que exigem respostas a partir de conhecimentos de mundo, como “Caxambu fica onde?”, considerando que, no texto, não se mencionava essa cidade; e
- (9) perguntas metalinguísticas, que focalizam a estrutura do texto ou os conteúdos linguísticos, como em “Quantos parágrafos tem o texto?”.

Brandão e Rosa (2010), por sua vez, indicam que o trabalho com a leitura comporta, além de perguntas inferenciais, literais e subjetivas, outros dois tipos: perguntas de ativação de conhecimentos prévios e de previsão sobre o texto. No primeiro caso, a pergunta é realizada antes da leitura do texto, tendo como objetivo sensibilizar o aluno a interagir com o texto, trazendo para a situação de leitura conhecimentos do leitor que possam ser úteis à compreensão do texto que vai ser lido, por meio, por exemplo, da abordagem do nome do autor, do gênero ou do assunto principal ou de algum conteúdo do texto. Já o segundo tipo se refere às perguntas de previsão sobre o texto que vai ser lido a partir, por exemplo, do título, de uma ilustração do texto, podendo-se, ainda, serem realizadas ao longo do texto sobre o que vai acontecer a partir de um acontecimento em determinado ponto de uma história.

Diante dessas questões, percebemos que é importante que haja diversificação das perguntas, por meio de planejamento sistemático que leve o aluno a elaborar inferências, a estabelecer associações entre texto e contexto pessoal ou social ou a aprimorar sua criticidade. Em vez de representarem interrogatório mecânico sobre o texto, as perguntas precisam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de modo que o aluno possa

perceber relações entre texto e contexto; reconhecer relações entre diferentes textos; identificar a intenção do texto, sua ideologia ou valores (e posicionar-se em relação a eles); identificar o ponto de vista do autor ou do narrador; perceber relações de causa e consequência; julgar se o texto contém incoerências; observar se o texto atende às expectativas do gênero textual ou se subverte seus procedimentos tradicionais; fazer inferências; identificar

pressupostos; antecipar argumentos ou sequências narrativas; estabelecer relações entre texto e ilustração (SILVA; MARTINS, 2010, p. 39).

À escola, então, cabe, sobretudo, redimensionar a leitura como objeto de ensino para que também possa se tornar objeto de aprendizagem, fazendo sentido sob a perspectiva do aluno, o que requer que a leitura tenha um propósito que ele possa conhecer, entender e valorizar, contemplando, para tanto, os mais variados usos sociais da leitura. De acordo com Lerner (2002), podemos ler para resolver um problema prático, para nos informarmos, entretermos ou divertirmos. Há, então, diferentes propósitos para a leitura que realizamos no dia a dia. Além disso, observamos que estão à nossa disposição os mais variados textos que requerem diferentes estratégias de leitura, pois, como nos aponta Lerner (2002), se o objetivo for, por exemplo, obter uma informação, o leitor poderá agir, durante a leitura, de modo mais seletivo, focalizando o que mais lhe interessar. Já em outra situação, diante de um texto literário, ele poderá deter-se a elementos da ação, saltando passagens mais descritivas, ou proceder a releituras de um mesmo trecho que lhe impactou, pelas imagens que evocam, o que requer o desenvolvimento da sensibilidade de quem lê para o estético (DIEB, 2013). Isso “implica uma aproximação do leitor com o texto, destacando, por exemplo, o prazer de ler, a fruição estética, a multiplicidade de sentidos, a ampliação do universo cultural” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 69-70).

Dessa forma, é interessante a promoção de um trabalho com os textos que permita aos alunos desenvolver suas estratégias de leituras e que lhes desperte o desejo de ler e de se envolver com os mais diferentes textos, possibilitando-lhes refinar suas habilidades de leitura e ampliar seus conhecimentos, para que possam, então, *ser no mundo* (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010). Para uma abordagem dessa natureza, é necessário desenvolver procedimentos de compreensão dos diferentes gêneros textuais/discursivos, em um cenário em que eles se tornam cada vez mais multimodais e multimidiáticos, o que exige o desenvolvimento de adequadas estratégias de leitura nos ambientes digitais. Coscarelli (2017) concebe esse tipo de leitura como um processo de investigação que requer habilidades do leitor para que ele possa lidar com informações de múltiplas fontes, sabendo buscar, avaliar, contrastar, selecionar, sintetizar e integrar conteúdos de diferentes textos. Trata-se de uma leitura que complexifica habilidades requeridas na leitura do impresso (COSCARELLI; COIRO, 2014). O leitor pode, assim, usar, por exemplo, estratégias de leitura de textos impressos (como o monitoramento e a reparação da interpretação) com outras estratégias de

compreensão do texto da *internet* (consulta aos motores de busca, avaliação dos resultados da pesquisa, integração de informações relevantes de múltiplas fontes e formatos de mídia).

Com base em Coscarelli e Coiro (2014), entendemos que esses cenários digitais, em que os textos são concebidos por meio de *hiperlinks*, nos levam a considerar novas dimensões da leitura: o *design* desses ambientes; as vias de navegação, que requerem que os usuários saibam onde estão, aonde precisam ir, como chegar aonde precisam; o reconhecimento dos *links*; o uso adequado das ferramentas desses espaços virtuais. Além disso, requerem o monitoramento da trajetória de navegação, de acordo com os propósitos de leitura, e o entendimento de que as múltiplas fontes de informação e os diferentes canais de comunicação oferecem oportunidades de ler sobre o mesmo assunto em diferentes textos, gêneros e perspectivas. Essa dinâmica exige do leitor rápida integração entre diferentes processos, como clicar, arrastar a barra de rolagem, mover-se por imagens dinâmicas e navegar pelos menus, executando, conseqüentemente, mais de uma tarefa ao mesmo tempo.

Zacharias (2016, p. 16) pondera que, com a emergência dos textos híbridos, os gestos dos leitores se modificam, constituindo “hábitos de leitura ubíquos, plurais, menos hierárquicos e menos lineares”. Para a pesquisadora, são exigidas do leitor habilidades de navegar bem desenvolvidas, de modo que ele proceda, eficazmente, à realização de associações e à elaboração de inferências, considerando, nesse processo, as interfaces e suas estruturas, os diferentes ícones, o leiaute, os *hiperlinks*. A esse respeito, Coscarelli (2016b) argumenta que a leitura na *internet* envolve diferentes habilidades, dentre as quais a de navegação. Para ela, navegar “inclui movimentos virtuais em um espaço cognitivo feito de dados e do conhecimento que emerge desses dados” (COSCARELLI, 2016b, p. 65). Chama a atenção a pesquisadora para o fato de que a leitura e a navegação, no contexto da leitura na *internet*, são parte de um processo no qual ora os conceitos se aproximam, ora se afastam.

No primeiro caso, podemos citar, por exemplo, que tanto o ato de navegar quanto o de ler requerem habilidades e estratégias que envolvem: acesso lexical, processamento sintático e semântico, elaboração de inferências, estabelecimento de relação entre informações verbais e não verbais, ativação de conhecimentos prévios, monitoramento, capacidade de síntese e criticidade. Por outro lado, quando os conceitos podem ser diferenciados, na navegação observamos procedimentos como “clicar, usar as barras de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar e selecionar”

(COSCARELLI, 2016b, p. 76-77), ao passo que, na leitura *stricto sensu*, teríamos a inferência, a avaliação, a construção do sentido e a síntese.

Mesmo que possam apresentar pontos diversos, a leitura e a navegação fazem parte de uma mesma competência, de forma que é importante destacar que, na leitura *online*, “há uma parte do processo que requer a localização de informações (buscar + avaliar para selecionar) e outra que requer compreender essa informação mais profundamente (analisar, criticar, sintetizar)” (COSCARELLI, 2016b, p. 77). Uma não ocorre depois da outra, mas são processos que ocorrem concomitantemente/conjuntamente, dado que “muita leitura acontece durante a navegação e navegação também acontece enquanto estamos lendo” (COSCARELLI, 2016b, p. 77). Desse modo, quando estamos navegando, podemos, por exemplo, usar habilidades de leitura, ao verificarmos as informações e produzirmos significado a partir do resultado da busca, ao passo que, durante a leitura, vamos fazer uso da compreensão que foi construída ao navegarmos.

Segundo Askehave e Nielsen (2005b), existem o modo de leitura e o de navegação. O primeiro, basicamente, se refere ao ato de ler, à leitura como tal, que poderíamos classificar como leitura *stricto sensu*, conforme discutido anteriormente, com base em Coscarelli (2016b). Já o segundo permite ao leitor navegar e construir, de modo ativo, os caminhos de leitura. Nesse contexto, ocorre a hiperleitura ou leitura hipertextual. Conforme as autoras, baseando-se em Finnemann (1999), o hipertexto se constitui em um sistema de texto que ativa esses dois turnos modais, durante o processo de leitura. A esse respeito, para Ribeiro (2009), a navegação e a leitura são camadas ou níveis da ação de ler, seja no impresso, seja no digital, destacando que são processos que se retroalimentam. Indica também a autora que os dados levantados em sua pesquisa “sugerem certa assimetria entre navegação e leitura (compreensão), já que nem sempre os navegadores mais hábeis compreendem o que leem, assim como nem sempre aqueles que mostram dificuldades em navegar têm mau desempenho em leitura” (RIBEIRO, 2009, p. 75). Isso demonstra a importância de se desenvolver, em sala de aula, tanto habilidades de leitura quanto estratégias eficazes de navegação, para que o aluno saiba buscar, selecionar, avaliar, compreender e usar os diferentes conteúdos e informações a que acessa.

Especificamente no que concerne ao objeto desta pesquisa, os jogos dos objetos digitais das coleções didáticas, essa discussão sobre leitura em ambientes digitais é pertinente, pois, no contexto de um jogo digital, o jogador lança mão de conhecimentos prévios, de

habilidades de leitura e de estratégias de navegação. Essas competências são importantes para ele se ambientar no jogo, analisar a interface, reconhecer ícones e *links*, aventurar-se pelo cenário, delinear percursos, definir estratégias, obter bônus, selecionar avatares e suas características e saber usá-las durante o jogo, para vencer adversários ou desafios. Nesse sentido, Ribeiro (2016, p. 166) aponta que “o jogador precisa perceber como as diferentes linguagens se organizam e se integram para construir sentidos”. Assim, para agir no jogo, é necessário que o jogador compreenda as regras e como colocá-las em uso por meio da operação de *links*, ícones, janelas, percebendo o que pode ou não ser feito no contexto do jogo digital. É por meio de um processo contínuo de produção de sentido que, então, o “jogador infere regras, soluciona problemas, avalia situações, interage com outros jogadores e navega no jogo” (RIBEIRO, 2016, p. 169).

Para promover uma abordagem satisfatória com a leitura, seja no impresso, seja no ambiente digital, é importante discutir os aspectos que caracterizam os mais variados gêneros textuais/discursivos. É esse o tema da seção que segue.

## 2.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Um texto pode se constituir por palavras, frases e períodos ou, ainda, por recursos não verbais, como cores, imagens e *design* gráfico (COSCARELLI; CAFIERO, 2013). Mas é necessário entendê-lo como um “evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31). Isso significa pensá-lo como atividade social dotada de um propósito comunicativo que se estabelece numa rede dialógica e que se caracteriza por uma orientação temática e uma escolha de gêneros textuais/discursivos. Esses gêneros, por sua vez, são “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura, sendo caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo” (BRASIL, 1998, p. 21).

A esse respeito, os gêneros, conforme Bakhtin (1997), constituem enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, relativamente estáveis, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana, porquanto

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279).

É importante observarmos que, por conteúdo temático, entendemos o assunto ou o objeto de que o enunciado vai tratar, sendo o conteúdo ideologicamente afetado que se torna dizível por meio dos gêneros, enquanto que a construção composicional se refere ao conjunto de elementos da estrutura textual, discursiva, semiótica que compõe um texto pertencente a um gênero. Já o estilo diz respeito a questões individuais e genéricas de seleção, envolvendo, por exemplo, o vocabulário, as estruturas frasais, as preferências gramaticais.

Travaglia (2017, p. 73), por seu turno, destaca que os gêneros são as categorias de texto que, de fato, funcionam em uma sociedade/cultura, sendo “instrumento de comunicação por excelência, de ação social, estabelecidos ao longo da história para uso em áreas ou esferas de ação social diversas”, citando, por exemplo, a religiosa, a jornalística e a educacional. O autor utiliza cinco parâmetros para a categorização dos textos. O primeiro é o conteúdo temático (tipo de informação que pode ser veiculada) e o segundo a estrutura composicional (características estruturais, como dimensões, cores, formas, disposição dos elementos no texto). O terceiro é o estilo (características linguísticas da superfície textual), enquanto o quarto se refere ao objetivo e à função comunicativa (a intenção com que o texto é produzido). O quinto e último se relaciona às condições de produção (quem produz o texto, para quem produz, quando, onde, o suporte).

Os gêneros, assim, são os textos que se materializam em situação de comunicação recorrentes, isto é,

são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Para Antunes (2010, p. 43), os gêneros “correspondem a modelos convencionais de comunicação, socialmente estabelecidos (porém, nunca modelos rígidos!), os quais regulam nossa atividade social de uso da linguagem”. São, pois, prática social e prática textual-

discursiva que operam como “ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável”.

Na percepção de Coscarelli e Cafiero (2013, p. 27-28), “cada gênero textual tem suas características próprias, os temas dos quais costuma tratar, as formas de estruturação e de organização bem como as funções específicas para as quais costuma ser usado”. Isso não significa, conforme as pesquisadoras, que os gêneros tenham fórmulas fixas ou funcionem sempre do mesmo modo, pois há possibilidades que são exploradas pelos autores para que sejam gerados efeitos de sentido em quem lê, além do fato de que um gênero se concretiza é na situação de comunicação.

Nessa discussão, cabe observar que “o gênero trabalhado na sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Essa afirmação sugere a importância de os alunos entenderem o processo social envolvido no gênero (o quê, para quê, para quem, por quê, onde). Para tanto, é necessário oferecer situações de interação que se aproximem de verdadeiros momentos de comunicação, façam sentido para os alunos e os levem a ter um domínio de como, de fato, os gêneros textuais/discursivos ocorrem na sociedade. Isso requer “compreender as interações sociais nas múltiplas esferas em que [os gêneros] agem pela linguagem” (BARROS; NASCIMENTO, 2007, p. 241), analisando, assim, as implicações da situação sócio-histórica que os engendrou, uma vez que a existência dos gêneros está relacionada à sociedade que deles faz uso.

Bagno (2012, 2017), em uma atualização da análise sobre os gêneros proposta por Marcuschi (2001), sugere que temos um *continuum* dos gêneros textuais/discursivos, de textos mais falados a textos mais escritos, que podem ser tanto mais informais quanto mais formais. Alerta ele que essa noção de gênero não aponta para um “objeto pronto e acabado”, pois,

o que realmente existe são *textos* que se configuram, predominantemente, num determinado *gênero*, mas nunca integralmente nele. Qualquer manifestação de nossa faculdade de língua é híbrida: em qualquer texto falado ou escrito fazemos usos amplamente variados dos múltiplos recursos que a língua nos oferece (BAGNO, 2012, p. 348).

Dessa forma, tanto em textos falados quanto em escritos, fazemos uso de uma série de recursos que a língua nos oferece. Esses recursos são potencialmente explorados por meio das



tecnologias digitais. A esse respeito, Bagno (2016, p. 70) destaca que são mobilizados, na produção dos textos, “multimeios sonoros, visuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor”.

Rojo (2012, p. 19), por sua vez, chama atenção para “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Essas características demonstram a relevância de compreendermos as relações entre os gêneros textuais/discursivos e as tecnologias digitais. Se novas práticas discursivas e comunicativas estão se estabelecendo e se os gêneros estão surgindo, variando ou se combinando (VILLANUEVA; RUIZ-MADRID; LUZÓN, 2010), temos que considerar, segundo Askehave e Nielsen (2005a; 2005b), as influências da *internet* no modo como os gêneros se concretizam e são utilizados, questionando se o contexto digital nos fornece novos *insights* para que possamos compreendê-los.

Nesse sentido, as autoras apresentam uma perspectiva bidimensional para o entendimento dos gêneros sob mediação da *web*, a partir do modelo de análise proposto por Swales (1990), que aborda as finalidades comunicativas, as características formais e as estratégias retóricas, incorporando a esse modelo os elementos das mídias, especialmente os *links*, percebidos como potencialmente funcionais. Assim, os gêneros da *web* são considerados sob uma perspectiva bidimensional, pois há mudanças e interações modais, em que os usuários da *internet* ora leem o texto ora navegam pela mídia, em turnos circulares. Conseqüentemente, um estudo dos gêneros da *web* requer que se analisem, em cada um desses modos, a finalidade comunicativa, as estratégias retóricas e, mais especificamente, os movimentos e as características estruturais, na leitura, e os *links*, no modo de navegação. Dessa forma, nesse modelo, há tanto uma interação entre os gêneros e as mídias quanto uma influência das propriedades das mídias nos propósitos comunicativos e nas formas dos gêneros, sugerindo, por isso mesmo, o conceito de “gêneros midiáticos”. A mídia, assim, não apenas distribui o gênero, mas se constitui, também, em portadora de sentido, aspecto que determina a prática social (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005b).

Com isso, a *web*, para Askehave e Nielsen (2005a), além de ter uma importante característica contextual, torna-se parte integrante dos gêneros. É certo que a mídia nem sempre vai influenciar a identificação do gênero, porque ele pode ter sua contraparte na *internet*, como, por exemplo, um relatório publicado na versão impressa ser disponibilizado

também, da mesma forma, no ambiente digital, em PDF, ocorrendo, aí, apenas uma transferência de mídias. Por outro lado, se esse relatório for publicado como um hipertexto, disponibilizando diferentes *links* e estabelecendo variadas conexões, suas características e funções se transformam.

Assim, não podemos nos esquecer de que, na caracterização dos gêneros, as mídias podem acrescentar propriedades, em sua produção, função ou recepção. Nesse caso, podemos pensar no grande potencial de combinação de conteúdo escrito, imagem, som e animação entre mídias, assim como no modo de navegação e nas relações hipertextuais entre textos (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005a). Refletir sobre essas relações aponta não só para a produção dos textos, mas também para a sua recepção, de modo que o usuário pode vir a se constituir um *wreader*. Isso significa que os leitores, no hipertexto, podem escolher seu próprio caminho de leitura, diferentemente do pensado pelo autor do texto. Ao fazerem isso, os usuários se tornam também em produtores ou autores de textos.

Lemke (2009) analisa, com base nos pressupostos da Semiótica Multimídia, os diferentes recursos acionados nos variados sistemas semióticos, de modo a se constituir em gêneros textuais/discursivos abundantes. Nesse contexto, a mídia produz significado ao conjugar, por exemplo, recursos de sinais linguísticos escritos, do som e do movimento. Para o autor, entram em ação novos recursos de interatividade, numa rede hipertextual, em que diferentes sequências são possíveis e cuja coerência tanto vai depender da coesão temática (a ver com os modos de apresentação), quanto das trocas dialógicas (como as relações estruturais que se constituem, orientam e organizam essa rede hipertextual). A partir disso, os leitores vão navegando pelos *links* e passando de um gênero a outro, estabelecendo percursos que são, eles mesmos, multimodais. Temos, conseqüentemente, o potencial de travessia, em que o significado é gerado a partir das diferentes trajetórias, pois surgem diferentes relações intertextuais, em que mídias e gêneros coadunam para a geração de sentidos coordenados entre si. Podemos citar, como exemplo, as fortes campanhas de marketing na divulgação de filmes e no estímulo ao consumo.

Villanueva, Luzón e Ruiz-Madrid (2008), por sua vez, discutem que os gêneros digitais possuem características que lhe são peculiares, devido aos propiciamentos multimodais e hipertextuais da *internet*. Nesse aspecto é importante analisar como o sentido é construído por meio do hipertexto, apontando, como fazem Askehave e Nielsen (2005a, 2005b), para o modo de leitura e o de navegação, proposto por Finnemann (1999). Para as

pesquisadoras, é necessário considerar, em uma análise completa dos gêneros, os diferentes atributos utilizados para produzir significado, como, por exemplo, o *design*, os conteúdos e as relações que se estabelecem entre eles, os *links*, os elementos de interação e o modo como os leitores processam essas relações e geram sentido.

Nessa análise, cabe perceber os gêneros, conforme Villanueva, Luzón e Ruiz-Madrid (2008), como fenômenos multidimensionais, o que nos propõe considerar tanto aspectos textuais quanto os processos envolvidos na produção e na leitura dos textos. A partir do que apontam com base em diferentes autores, podemos compreender os gêneros digitais como:

(a) dinâmicos: são reproduzidos, mas evoluem e sofrem transformações, de modo que pode haver gêneros que se baseiam naqueles já existentes em outra mídia e outros que dependem mais da nova mídia;

(b) funcionais: possuem capacidades que são potencializadas pelas mídias, são situados socialmente e permitem aos usuários participar de atos comunicativos que não poderiam se realizar por meio de outros gêneros mais tradicionais;

(c) convergentes: integram diferentes tecnologias, como voz, imagem, escrita, e recursos multimodais;

(d) hipertextuais: desfocalizam as fronteiras entre leitor e escritor, o que pode potencializar o surgimento do *wreader*, que tanto produz quanto consome as práticas textuais, o que seria o ideal, mas nem sempre, na prática, se realiza.

Com base nessas características, as novas práticas sociosemióticas são o resultado dessa estrutura hiper e intertextual que caracteriza os gêneros digitais, dos recursos multissemióticos que são acionados e dos novos meios de interação que surgem (VILLANUEVA; LUZÓN; RUIZ-MADRID, 2008). É interessante observarmos que diferentes estudos têm priorizado pontos como as transformações de um gênero de um meio para outro, o aparecimento e evolução de gêneros ou a identificação e a classificação dos gêneros digitais, porém, negligenciado o papel desses gêneros no processo de aprendizagem *online*. Como novas práticas de participação e construção do conhecimento estão surgindo a partir dos gêneros digitais, isso aponta, também, para novos modos de aprender.

Assim, faz-se oportuno não só considerar as características estruturais dos gêneros, mas, também, seus contextos de uso, refletindo sobre como os usuários produzem e interagem por meio deles, bem como desenvolver novas habilidades, como, por exemplo, capacidade de mediação multilíngue ou gerenciamento crítico de informações (VILLANUEVA; RUIZ-

MADRID; LUZÓN, 2010). O foco, então, é usar as tecnologias digitais para aprender e comunicar, levando em conta a multimodalidade, a hipertextualidade, a interatividade, a interdiscursividade dos gêneros textuais/discursivos. Esse processo inclui, ainda, considerar novas formas de participação, novas práticas discursivas, novas noções de autoria (VILLANUEVA; RUIZ-MADRID; LUZÓN, 2010).

Diante dessa discussão sobre letramentos (digitais), leitura e gêneros textuais/discursivos, esta pesquisa, dentre seus propósitos, objetiva analisar os jogos digitais como um gênero que se caracteriza, conforme Ribeiro (2016), pela multimodalidade, fazendo uso de diferentes linguagens e signos para produzir sentido. Assim, apresentamos, no próximo capítulo, esses recursos, alvo de políticas públicas, com a integração, ao livro didático impresso, de conteúdos em um DVD. Para tanto, contextualizamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os objetos educacionais digitais, além de refletirmos sobre os jogos digitais, suas características e a relação com o processo de ensino e de aprendizagem.

### **3 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS, SALA DE AULA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O PNLD, OS JOGOS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM**

Os livros didáticos de língua portuguesa (LDPs) representam, no contexto brasileiro, importante instrumento no processo de ensino e de aprendizagem, constituindo, em muitos casos, o único material de trabalho dos professores ou até mesmo o meio exclusivo de leitura de boa parcela de estudantes (BEZERRA; 2005; BAGNO, 2013). Em decorrência disso, torna-se fundamental oferecer às escolas materiais didáticos com qualidade, que visem ao desenvolvimento de abordagens adequadas dos conteúdos curriculares e das habilidades comunicativas dos alunos, diante do cenário social atual que exige o domínio de diversas competências para o exercício pleno da cidadania, em uma sociedade globalizada em que, cada vez mais, se fazem presentes as tecnologias digitais.

Por meio desses recursos tecnológicos, fazemos transações bancárias em celulares, interagimos no *Skype* ou no *WhatsApp*, acessamos regularmente as redes sociais para nos comunicarmos e obtermos notícias sobre a vida de amigos e parentes, lemos livros por meio do *Kindle*, divertimo-nos horas a fio diante de um *PlayStation* ou pesquisamos diferentes conteúdos em mecanismos de buscas. Usamos, pois, no dia a dia, as tecnologias digitais para os mais diferentes fins, como comunicar, informar, argumentar, defender, criticar, entreter-se, passar tempo, rir, pesquisar, posicionar-se perante o outro e o mundo. Com isso, urge disseminar o “pensamento que compreenda a tecnologia como parte de um momento histórico: a tecnologia é parte desta história e está interligada à formação e à construção do sujeito” (RIBEIRO, 2005, p. 85).

Os materiais didáticos, por seu turno, não podem se posicionar como uma realidade à parte desse cenário. Por isso, a disponibilização, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua edição de 2014, de objetos educacionais digitais (OEDs), dada a necessidade de se promoverem os letramentos digitais no processo de ensino e de aprendizagem. Todo esse processo demanda, primeiramente, a compreensão sobre a relação entre livro didático e ensino de português, o que fazemos na seção seguinte.

### 3.1 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Diferentes recursos podem ser utilizados no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua, como livros e vídeos. Nesse processo, um material se torna didático quando é concebido, produzido e empregado no processo de ensino e de formação, independentemente de ser elaborado diretamente por professores ou de sua natureza, podendo ser impresso, digitalizado, xerografado (LAURIA, 2004) ou audiovisual. Dentre os tipos de materiais, está o livro didático, que pode ser entendido como um “material impresso<sup>2</sup>, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizado ou formação” (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 111, *apud* BATISTA, 2009, p. 13). Nessa direção, o livro é uma obra que objetiva

auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais (BATISTA; ROJO, 2008, p. 15).

Diante disso e do nosso objeto de pesquisa, concebemos, neste trabalho, o livro didático de português como o material impresso que contempla diferentes conteúdos, é constituído por volumes relativos a cada um dos anos escolares do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) e foi produzido e destinado ao processo de ensino da língua portuguesa na escola pública, tendo passado por um processo de avaliação, seleção e escolha. Esse livro pode ser usado coletiva ou individualmente, na sala de aula, sob a supervisão do professor, ou fora do ambiente escolar, e pode assumir dentro e fora das salas de aula diferentes funções.

Para Choppin (2004), os livros escolares não são mero espelhos, mas transformam a realidade e, por isso, seria interessante analisar o que os autores dizem e o que silenciam. Nesse sentido, os livros podem desempenhar ao menos quatro funções essenciais: (a) referencial – ao apontarem para o currículo ou programa de ensino, tornando-se uma tradução ou interpretação deles; (b) instrumental – ao descreverem os procedimentos de ensino e as atividades a serem desenvolvidas; (c) ideológica e cultural – ao promoverem uma abordagem não só da língua e da cultura, mas também de ideologias e de valores; e (d) documental – ao

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, a concepção de livro didático toma por base o suporte impresso, uma vez que é dessa natureza os livros que compuseram o PNLD 2014. Diferentemente dessa concepção de livro didático, o PNLD 2015, referente ao Ensino Médio, apresentou, além do material impresso, uma versão “digital/digitalizada”, podendo, então, as obras serem de dois tipos: “Tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos” e “Tipo 2: Obra Impressa composta de livros impressos e PDF” (BRASIL, 2013, p. 1).

contemplarem os diferentes textos. Choppin (2008, p. 13) destaca que os livros podem se constituir em “poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica”. Nesse sentido, podemos questionar: Os livros são produzidos (e usados) para informar, formar ou conformar?

Esses diferentes fatores estão relacionados, por um lado, ao complexo processo de produção de um material didático, e, por outro, aos mais diferentes usos que podem ser feitos dele e, conseqüentemente, dos diferentes papéis que pode assumir dentro da sala de aula e fora dela. Acerca do processo de elaboração de um LD, são muitas as relações que podem ser estabelecidas, por exemplo, sobre a relação entre Estado e livro (CHOPPIN, 2008), desde uma intervenção político-ideológica mais efetiva até uma preocupação maior com aspectos pedagógicos, como vem ocorrendo no Brasil nos últimos 20 anos. Nesse caso, os livros didáticos, como política pública, são produzidos por editoras privadas e passam por processo avaliativo pelo Governo, por meio do PNLD, almejando a qualidade do material ofertado às escolas e evitando, por exemplo, o uso de conceitos equivocados e a propagação de preconceitos de diferentes naturezas, assunto sobre o qual discutiremos adiante.

Além disso, é oportuno compreender que, por mais política ou ideológica que seja a concepção de um livro, o uso que se faz desse material é muito importante. Por isso, o sucesso ou fracasso imputado muitas vezes a esse material pode decorrer, em certa medida, da maneira como são estabelecidas as relações entre livros, professores e alunos. O LD, por ele mesmo, não resolve os mais variados problemas relativos ao ensino de português, mas podemos alcançar resultados mais satisfatórios dependendo do modo como é utilizado. A esse respeito, Ramos (2018) destaca que, se, por um lado, os livros didáticos sugerem percursos para que o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa se desenvolva, por outro, é importante que os usuários possam agir sobre esses recursos e se manifestar diante desse material.

Mantovani (2009), problematizando a relação entre uso, formação do professor e condições de trabalho, aponta que, se o manual didático for utilizado corretamente e explorado para que se alcancem os objetivos desejados, os resultados serão positivos, desde também que se superem os pontos frágeis dos LDs. Por isso, a importância de o professor assumir “uma postura pró-ativa na produção do conhecimento científico” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 10), de modo a se tornar um professor pesquisador, que não apenas faz

uso de conhecimentos, mas, também, produz e reflete sobre suas práticas e sobre os materiais didáticos de que faz uso.

O LD é multifacetado e complexo. Seus diferentes aspectos têm se tornado objeto de estudo de inúmeros trabalhos. Essas pesquisas problematizam a relação entre livro didático e ensino de línguas, da sua produção à sua recepção e ao seu uso, envolvendo diferentes atores e instituições. O universo temático desses estudos é amplo, podendo compreender, conforme Munakata (2012), a história das disciplinas, dos currículos, do livro e da leitura ou a produção editorial, as políticas públicas e os usos e as práticas didáticas. Segundo Silva (2013), podem ser detectadas diferentes perspectivas de análise, como pesquisar *com, no* ou *o* livro didático.

Na pesquisa com o LD, podemos investigar, dentre outros aspectos, como o professor desenvolve o trabalho com os conteúdos que o livro apresenta ou qual é a reação de alunos diante desse conteúdo, podendo-se, para tanto, realizar entrevistas ou aplicar questionários. Pesquisar no livro didático, por sua vez, envolve, por exemplo, compreender, a partir de pressupostos teóricos, o tratamento que determinado conteúdo (como um tópico gramatical ou um gênero textual/discursivo) recebe no manual didático, independentemente do modo como é usado. Já pesquisar o livro didático pressupõe, dentre outras possibilidades, analisar o processo de produção desse material, os agentes envolvidos nesse processo e na sua distribuição/comercialização, os procedimentos de avaliação e de escolha ou, ainda, as representações que o livro adquire socialmente.

É interessante que as pesquisas possam, conforme Silva (2013), transpor o espaço das universidades e dar um *feedback* aos profissionais envolvidos na produção do livro didático, como autores e editores, e aos seus usuários, professores e alunos. Se diferentes trabalhos pesquisam *com o/no/o* livro didático, é oportuno discutirmos alguns desses trabalhos, pois os LDs contemplam diversos aspectos que veiculam (conteúdos, representações, ideologias, métodos), variadas vozes (professores, alunos, avaliadores, autores) e diferentes contextos (produção, distribuição, recepção, uso). Nesse sentido, Leffa (2007) discute a produção de um material de ensino, o que requer considerar uma série de atividades para que ele se torne, de fato, um instrumento que promova a aprendizagem, envolvendo, pelo menos, quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Em relação à análise, que é a primeira etapa, é crucial considerar as demandas dos alunos, suas características e os estilos como aprendem. O material precisa estar adequado ao conhecimento que os alunos já têm sobre o conteúdo a ser trabalhado. Aquilo que os alunos



dominam se constitui em andaime, para que eles possam aprender o que ainda não sabem, tornando-se importante, por isso, acionar seus conhecimentos prévios.

A segunda etapa, o desenvolvimento de uma atividade de ensino, requer, por sua vez, que sejam levados em conta os objetivos de aprendizagem, que se baseiam em três componentes: a condição de desempenho do aluno, que engloba as circunstâncias em que um determinado comportamento vai se desenvolver; o comportamento ou atitude que o aluno precisa ter; e o critério em que a tarefa se baseia para ser desenvolvida. Esses objetivos podem ser traçados considerando três domínios: o cognitivo, que se refere ao conhecimento; o afetivo, que envolve as atitudes; e o psicomotor, que se relaciona às habilidades.

Ainda nessa etapa, depois de definidos os objetivos, é o momento de fazer a seleção dos conteúdos, o que está diretamente vinculado ao tipo de abordagem. Os dois primeiros tipos são o estrutural, em que o foco são as estruturas gramaticais, e o nocional/funcional, que prioriza a função da língua ou o objetivo para o qual ela é usada. Além desses tipos, há o situacional, que desenvolve um conteúdo a partir de uma situação de uso da língua, e o tratamento baseado em competências, que pressupõe que o uso que se faz da língua depende menos da situação e mais das competências e dos conhecimentos linguísticos. Pode ocorrer, também, aquele que se baseia em tarefas, no qual o processo de aprender a língua é subordinado à execução de uma tarefa, ou outro, que se norteia pelo conteúdo, com ênfase no assunto que é o foco de aprendizagem. Nesse mesmo momento de desenvolvimento, Leffa (2007) indica nove eventos instrucionais: garantir a atenção, informar os objetivos, acionar os conhecimentos prévios, fazer uma apresentação do conteúdo, facilitar que o aluno aprenda, exigir um desempenho, dar *feedback*, promover uma avaliação do desempenho e contribuir para que o aluno retenha e aprenda o conteúdo e o aplique a outras situações.

A terceira etapa é a da implementação do material didático. Refere-se ao modo como o material vai ser usado pelo professor, por outro docente ou pelo aluno, com ou sem a intervenção direta do professor. É necessário observar que as estratégias podem ser diferenciadas, conforme esse tipo de uso. Além disso, é importante proceder a uma avaliação dos materiais, seja de modo mais informal ou mais formal, em que são utilizados diferentes recursos, como a folha de exercícios, os questionários e as entrevistas. Esse processo avaliativo pode contemplar diferentes aspectos, como a qualidade do material, os resultados que foram alcançados por meio de seu uso, as estratégias que os alunos usaram durante o processo de aprendizagem e as atitudes que externaram na relação com o material.

Por sua vez, Batista e Rojo (2008), em análise de diferentes tipos de pesquisas sobre o LD, destacam duas grandes perspectivas nesses estudos: a diacrônica e a sincrônica. Na primeira, são usados procedimentos e critérios de cunho mais histórico, enquanto, na segunda, o foco se concentra mais em descrever e analisar os mais variados pontos relativos ao objeto de estudo, em um dado momento. Os trabalhos do primeiro tipo totalizaram 4,5%, englobando temáticas como o estado de conhecimento sobre o LD e a história desse tipo de livro ou das disciplinas escolares. Já as pesquisas mais sincrônicas constituíram 95,5%, contemplando estudos que fazem uma descrição e análise do LD, observando, por exemplo, suas características e conteúdos, ou trabalhos que discutem fatores referentes à sua produção e circulação.

É importante compreendermos, com base em Galvão e Batista (2009), as múltiplas dimensões que perpassam um livro didático, como, por exemplo, (a) o contexto cultural, social, político e educacional mais amplo em que se inserem a produção, a distribuição e o uso do material; (b) as relações que são ou não estabelecidas entre livro, professor e aluno; (c) as representações e os contornos que o livro vai adquirindo nessas relações; (d) o processo de seleção, avaliação e escolha do livro didático; (e) os conteúdos dos manuais e o tratamento dispensado a eles; e (f) as condições e os fatores (pedagógicos, técnicos, comerciais, governamentais) que influenciam essa abordagem.

Barros e Costa (2012) estudam duas coletâneas de livros didáticos para o Ensino Médio, verificando o tratamento dado à leitura, com foco no letramento visual, isto é, observam se os recursos semióticos utilizados em imagens para a geração do significado, em relações discursivas, contextuais e intertextuais, eram explorados por meio das atividades. Para procederem a essa análise, as autoras concebem o livro didático como um gênero discursivo, em três dimensões: os autores-criadores, em seu estilo próprio de produzir a obra; os objetos de ensino/temas; e a estrutura do livro e sua relação com professores/alunos e editores/avaliadores. Com o objetivo de compreender se as atividades estimulam, ou não, as capacidades de leitura dos aspectos multimodais dos gêneros, as autoras concluem que grande parte deles é apenas ilustrativa e que os exercícios propostos não mobilizam capacidades específicas de leitura, contribuindo muito pouco para o desenvolvimento do letramento visual dos alunos.

Marcuschi (2005a) analisa a abordagem da oralidade nos LDs de língua portuguesa. O pesquisador observa, por um lado, que um aspecto positivo é o fato de que esses materiais não

percebem mais a fala como erro, mas, por outro, constata que a grande maioria focaliza as regras na abordagem gramatical e a identificação de informações do texto nas atividades de leitura. Detecta, também, o descaso com relação ao tratamento dado à oralidade, que parece não superar os 2% de páginas dos manuais, e que algumas obras tendenciam à dicotomia padrão/escrita e não padrão/fala. Alega, ainda, que atividades com o que se considera “linguagem coloquial”, em sua relação com a “linguagem culta”, acabam focalizando a reescrita de expressões. Esses dados apontam para a importância de se dar um tratamento mais adequado à língua, com atenção à variação linguística.

Nessa linha de raciocínio, Bräkling (2003) faz uma apreciação sobre o ensino de gramática em coleções didáticas de 5ª a 8ª Séries. A autora observa que os índices de atividades epilinguísticas são relativamente baixos (27,8%) e que os LDs pouco focalizam a reflexão sobre a linguagem em uso (somente 27,8%) e a variação linguística (só 25%). A exploração de conhecimentos discursivos (25%) ou textuais (38,9%) também não apresenta altos índices. Por outro lado, o foco recai sobre atividades metalinguísticas (75%), em especial a memorização (88,9%), sob uma didática que privilegia a transmissão dos conteúdos tradicionais gramaticais (83,3%), morfossintáticos (100%) e fonológico-ortográficos (90,3%).

Rojo e Batista (2003) demonstram que, em diferentes domínios da abordagem da língua portuguesa, os LDs analisados priorizam a variedade padrão, a cultura escrita, a norma e a forma, sob a perspectiva da gramática tradicional, sem explorar as diferentes variedades. Nesse cenário, as “formas escriturais”, conforme os autores, recebem destaque em detrimento da oralidade. A esse respeito, os pesquisadores questionam se, diante de um alunado cujas interações sociais são precipuamente orais, não decorreriam disso a resistência ou a aversão a certas práticas didáticas por meio das quais a língua portuguesa é ensinada. Assim, os LDs acabam centrando a abordagem em práticas de letramento da cultura escrita.

Dionísio (2005b), por seu turno, reflete como a variação linguística é trabalhada nos livros didáticos de língua portuguesa, observando três tipos de foco de análise: em unidades específicas, em exercícios mínimos nas questões de análise do texto e em seções sobre conteúdos linguísticos. A autora acrescenta que, geralmente, as coleções reservam os dois primeiros capítulos dos volumes destinados à antiga 5ª Série (atual 6º Ano) para o estudo de “comunicação e língua”, inserindo-se, aí, a variação linguística. Além disso, poucas obras destinam uma unidade completa ao estudo das variedades e as atividades solicitam identificar

expressões relativas à “língua não padrão” ou à classe social dos personagens ou, ainda, reescrever trechos dos textos.

Há, também, pesquisas que focalizam o tratamento textual. Santos e Benfica (2003, p. 169) consideram o texto como “*um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais* e não apenas um artefato ou produto” e que, por isso, a geração de significado é resultado da interação entre texto, sujeito e condições de comunicação. A partir disso, as autoras constataam que, de modo geral, os LDs não fogem da polarização entre a abordagem do texto e o estudo da frase/palavra. Em análise de 15 coleções que foram inscritas no PNLD 2002, percebem que:

(a) Por um lado, há um movimento ainda incipiente, no sentido de superação do abismo entre esses dois eixos, em seções não rotuladas como gramaticais, através do estudo do vocabulário ou de um tratamento *estilístico* dos recursos linguísticos presentes nos textos propostos para leitura.

(b) Por outro lado, há muitos LDs que, em função da concepção formalista de língua e de texto adotada, restringem seu trabalho com o vocabulário dos textos lidos ao âmbito da frase e da palavra, não tratando do funcionamento textual dos itens lexicais, ou seja, não realizam uma exploração adequada dos recursos de coesão lexical (SANTOS; BENFICA, 2003, p. 168).

Assim sendo, há dois tipos de abordagem: coleções que procuram promover um estudo do vocabulário da língua que considere o uso e o funcionamento dos recursos linguísticos nos textos, e outras que ainda priorizam um tratamento desse vocabulário restrito ao nível da palavra ou da frase, sem considerar os efeitos coesivos produzidos no texto. Percebemos que o vocabulário, em algumas atividades, acaba simplificado à substituição de uma palavra por outra (sinonímia), sem que sejam levados em conta o contexto ou as alterações de significado daí decorrentes. Ocorre, pois, uma concepção de língua cujo sentido já se encontra nela mesma, cabendo, no ato de ler, apenas reconhecer esse sentido. A língua é percebida, então, como “um sistema gramatical fechado, claro, uniforme, desvinculado dos usuários, semanticamente autônomo e a-histórico” (SANTOS; BENFICA, 2003, p. 183). Daí o foco na estrutura e na forma, no nível da palavra ou da frase.

Rojo (2003), em relação a dados levantados a partir de fichas de avaliação de 37 coleções inscritas no PNLD 2002 de 5ª a 8ª Séries (à época), constata, dentre outros aspectos, que são selecionados pelos LDs textos de qualidade, autênticos, de diferentes esferas, gêneros e autorias, havendo uma preferência por aqueles que representam a variedade padrão. A pesquisadora pontua que, na abordagem do ensino gramatical, é rara uma condução mais

reflexiva, são pouco exploradas a compreensão e a produção de textos da oralidade pelos LDs (23%) e são contemplados os recursos estéticos dos textos literários por apenas metade das coleções didáticas.

Também observa Rojo (2003) que os LDPs contribuem para ativar os conhecimentos prévios sobre o tema do texto (64%), usam estratégias diferenciadas de leitura e trabalham as características composicionais e/ou textuais dos gêneros (64%) e exploram, adequadamente, o vocabulário (58%). Por outro lado, o tratamento linguístico-discursivo, nas atividades de leitura, não foi bem avaliado, apenas 44% dos LDs procuram fazer uma relação entre conhecimento gramatical e uso da linguagem e 28% se utilizam de procedimentos baseados em uma abordagem epilinguística e reflexiva. Recorre, pois, a grande maioria (83% e 75%) a uma postura transmissiva e ao uso da metalinguagem, respectivamente.

Bezerra (2005), por sua vez, observa que, nos LDs, há uma variedade de gêneros, de temas e de contextos culturais, com prioridade para textos autênticos e que circulam socialmente. Porém, segundo a autora, falta uma abordagem efetiva e criteriosa que considere os usos efetivos dos gêneros textuais/discursivos. Além disso, o trabalho com a leitura, em que pesem os textos interessantes, focaliza a discussão temática, sob a relação verdadeiro/falso, com a valorização de exercícios de extração de informações textuais.

Outra interessante pesquisa é realizada por Bunzen e Rojo (2008), que analisam duas obras de língua portuguesa. Para procederem à análise, distinguem o LDP como suporte de textos de uma percepção dele como gênero discursivo. No primeiro caso, o livro didático é considerado um suporte que integra tanto gêneros de outro contexto e passam a fazer parte do livro, quanto gêneros que surgem nele, predominando, nessa concepção, estudos que focalizam a materialidade textual e sua relação com modos de ler, ou pesquisas que analisam o processo de escolarização de textos transpostos para o LDP. Na perspectiva do LDP como gênero discursivo, Bunzen e Rojo (2008, p. 86) observam que

os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático* próprio.

Temos, com isso, um gênero que se caracteriza por uma seleção, por autores e editores, de variados conteúdos. Esses temas se tornam objetos de ensino, que, socialmente, adquirem uma função no diálogo com professores e alunos, nas mais diferentes instituições

escolares, com um estilo muito peculiar de didatização desses temas. Entender o LDP dessa forma pressupõe, também, considerar sua natureza constitutiva: o livro intercala diversos gêneros. Com base nesses pressupostos do LDP, os pesquisadores, depois de analisarem coleções didáticas do Ensino Fundamental, concluem, dentre outros apontamentos, que a forma composicional do gênero LDP, por primazia, é a intercalação de gêneros, em que se destacam os de divulgação científica e os da esfera pedagógica, e que o estilo predominante é o didático, notadamente marcado pelas ações de ordenar, instruir, explicar, perguntar. Ainda destacam que:

no LDP, verifica-se que diferentes apreciações sobre *o que* ensinar em língua materna e sobre *como* ensinar língua materna terão impacto nos *temas* (objetos de ensino, discursos de outrem), selecionados para compor o livro, em sua *forma composicional* (divisão em unidades/capítulos e seções; intercalação de gêneros, por exemplo) e em seu estilo didático (mais transmissivo, dedutivo; ou indutivo, construtivo; mais informativo ou injuntivo) (BUZEN; ROJO, 2008, p. 91).

Marcuschi (2005b), por seu turno, discute as atividades de compreensão que são desenvolvidas em LDs do Ensino Fundamental. Embora haja livros que tenham consciência do tipo de trabalho a ser desenvolvido com os textos, o pesquisador constata que a compreensão está mais relacionada com a decodificação. Observa o autor que 70%, de um total de 2.360 questões, se fundamentam nos textos, um quinto é de cópia, mais da metade se refere a dados que estão explícitos na superfície textual e um décimo das questões prioriza a inferência ou a criticidade. Além disso, alguns exercícios de compreensão não se referem aos textos a que deveriam estar relacionados e as atividades pouco levam o leitor a refletir criticamente sobre o texto lido.

Importante estudo também é o realizado por Silva e Pereira (2018). Em análise de obras para o ensino da língua portuguesa no Ensino Médio, pontuam que os livros didáticos têm promovido um trabalho que considera a ética e os valores democráticos, não aparecendo, sistematicamente, estereótipos. Os autores sugerem que a perspectiva da língua como meio de interação e do texto como eixo central no processo de ensino e de aprendizagem é que tem prevalecido. Verificam, ainda, a presença de variados gêneros, propostas de leitura que consideram a dimensão do texto e do contexto, um trabalho com o texto literário que mobiliza uma leitura estética, ética e política e uma abordagem da variação linguística que levanta reflexões sobre os diferentes usos da língua. Porém, os pesquisadores percebem que, para os

textos imagéticos, poderiam ocorrer procedimentos mais específicos de leitura, evitando que a imagem acabasse se constituindo um “adorno”, e que a oralidade passasse a receber tratamento mais amplo, colocando-a em uma escala de importância semelhante à escrita, e que fosse claramente considerada como prática social.

Além dessas temáticas de pesquisa, são analisados os programas de distribuição de livros didáticos, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assunto que discorreremos a seguir.

### 3.2 DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: BREVE PERCURSO HISTÓRICO ATÉ O PNLD

As iniciativas governamentais no Brasil referentes ao livro didático foram se modificando, ao longo do séc. XX, até chegarem ao atual formato, com a instituição do PNLD, que, desde sua criação, na década de 80, tem passado por diferentes transformações e aperfeiçoamentos. O livro didático, conforme Ramos (2018), tem sido alvo, no contexto brasileiro, de ações do Estado desde a década de 1930. Por meio do Decreto-Lei nº 93, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) e, pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, constituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que acabou por representar o primeiro ato legislativo para controlar a produção e a circulação de material didático, no país.

Em 1966, conforme Giorgi *et al.* (2014), foi criada a Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED), com o financiamento do Ministério da Educação e da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Segundo Batista (2003), esse acordo permitiu que fossem distribuídos 51 milhões de livros, dando, ainda, um caráter de continuidade às ações para o LD. Para Lauria (2004, p. 45), essa parceria gerou muitas críticas, pois se acreditava em um “controle norte-americano do mercado livreiro na elaboração, ilustração, editoração e distribuição dos livros”, o que poderia se materializar na divulgação de ideologias, por meio dos livros, em favor de uma perspectiva tecnicista da educação que se intencionava promover no Brasil.

Um fato importante, na década de 1960, foi que os livros começaram a ser produzidos também por professores de formação específica e em atuação nas séries para as quais os

manuais se destinavam (SILVA, 2012, *apud* GIORGI *et al.*, 2014, p. 1030). Posteriormente, em 1971, o INL passa a executar o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976, cria-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que se responsabiliza pelo PLIDEF (BATISTA, 2003; GIORGI *et al.*, 2014).

Em 1983, é instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que assumiu os programas desenvolvidos pela FENAME, e, em 1985, com o Decreto Nº 91.542, se estabeleceu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo mudanças como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2017b, s. p.).

Conforme Lauria (2004), esse decreto teve, entre suas principais propostas, a reintrodução do livro durável, influenciando, conseqüentemente, o mercado, pois surgem diversas obras didáticas, em um cenário marcado pela falta de legislação própria referente à produção dos materiais didáticos. Em 1993, de acordo com Batista (2003), a Resolução 06/93 – FNDE estabeleceu recursos regulares para que os livros didáticos pudessem ser adquiridos e distribuídos. Ainda nessa década, critérios para a avaliação dos manuais foram divulgados por meio da publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em 1996, segundo Lauria (2004), foram avaliadas as primeiras obras didáticas, referentes ao Ensino Fundamental I, à época da 1ª à 4ª Séries (atualmente do 1º ao 5º Ano, conforme mudança na legislação) e, depois, foram avaliados os livros de 5ª a 8ª Séries (6º ao 9º Ano, hoje em dia). Os índices foram alarmantes: os livros não recomendados no PNLD 1997 ultrapassaram 70%, ao passo que no PNLD 1999 foram excluídos 41%. A divulgação dos resultados causou alvoroço no mercado e nos autores. Para piorar a situação, os critérios



de classificação<sup>3</sup> também causaram confusão, porque obras mal avaliadas foram divulgadas publicamente. Autores, então, reclamaram na mídia sobre os critérios da avaliação, o MEC sofreu processos e algumas editoras pararam de investir no segmento de materiais didáticos até que o mercado se estabilizasse. Segundo Lauria (2004), talvez, por isso, os critérios de classificação das obras foram, ao longo do tempo, se transformando, abolindo-se a hierarquização das coleções e, conforme Munakata (2012), passando a serem divulgados somente os livros que foram aprovados.

Além disso, há diferentes questões que suscitam reflexões detalhadas sobre a dinâmica que envolve o processo de elaboração, escolha e distribuição do LD. Dentre elas, podemos citar uma produção mais homogeneizada de LDs, a entrega de coleções diferentes das escolhidas pelos professores, os abusos cometidos por editoras em suas estratégias de *marketing* e as denúncias de fraudes, que levaram, por exemplo, ao cancelamento do processo de seleção em Rondônia (CASSIANO, 2007). Em relação a situações como essa, foram publicadas a Portaria nº 2.963, de 29/08/2005 e, depois, a de nº 7, de 05/04/2007, com orientações sobre as condutas a serem adotadas pelas editoras, dentro do contexto do PNLD.

Ressalvas à parte, não podemos negar os avanços do PNLD, ao universalizar o atendimento do livro didático e ao instituir a avaliação desse material (BATISTA; ROJO, 2008). Assim, o programa não apenas ampliou o público a ser atendido no Ensino Fundamental e, depois, no Ensino Médio, mas adotou procedimentos avaliativos muito importantes. A esse respeito, Rangel (2005, p. 14) afirma que

independentemente do ponto de vista particular deste ou daquele especialista, podemos dizer que o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP [Livro Didático de Português], perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar uma mudança de paradigma.

Assim, essa avaliação contribui tanto para impedir a disseminação de preconceitos e formas de discriminação quanto para promover o aprimoramento dos aspectos conceituais e metodológicos dos conteúdos abordados pelas coleções. Por outro lado, como essa avaliação

---

<sup>3</sup> Primeiramente, os livros eram ranqueados em recomendados, recomendados com ressalvas e excluídos. Depois, foram classificados também com estrelas: recomendados com distinção (★★★), recomendados (★★) e recomendados com ressalva (★). As coleções excluídas não passaram mais a fazer parte do Guia de Livros Didáticos, que relaciona os livros que podem ser escolhidos pelos professores.

dos LDs se norteia em dispositivos oficiais voltados para o processo de ensino e de aprendizagem, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme Cassiano (2007), isso acaba influenciando o processo de produção dos LDs, que, por sua vez, vão também exercer influência sobre o currículo escolar.

A esse respeito, nos chamam a atenção Batista, Rojo e Zúñiga (2008, p. 53), segundo os quais o processo avaliativo dos LDs acabou, também, “por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção do currículo e de seu controle”. Essa influência no currículo ocorre porque o LD, ao estar submetido a um processo de controle de produção, avaliação, seleção e uso, acaba por refletir esses aspectos na escolha de conteúdos e na forma de transpô-los didaticamente. Consequentemente, se constitui, muitas vezes, no “elemento norteador da atividade docente, que assume o papel de autoridade do saber” (SILVA, 2013, p. 114).

Nesse contexto, um dos instrumentos da avaliação, percebida como um de outros mecanismos que contribuem para exercer o controle do currículo pelo Estado, conforme Batista, Rojo e Zúñiga (2008), foi a implementação do “Guia de Livros Didáticos”. Esse guia teve sua primeira publicação relativa ao Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (antiga 1ª à 4ª Séries), em 1994, e apresentou as propostas de ensino para as diferentes áreas (como Matemática, História e Língua Portuguesa), os critérios que nortearam a avaliação dos livros, as resenhas resultantes desse processo, inclusive com os pontos marcantes e os frágeis das coleções, e um roteiro para auxiliar os professores na análise e escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.

Além da disponibilização do guia, outras alterações ocorreram no PNLD. Em 1997, o programa passa a ser executado sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE). A partir do PNLD 1998, os livros, conforme Batista, Rojo e Zúñiga (2008), tornam-se utilizáveis por três anos, sendo o programa novamente realizado após esse intervalo de vida útil do LD. Em 1999, os livros destinados às séries de 5ª e 8ª (atualmente, 6º ao 9º Anos), foram, conforme Batista (2003), avaliados pela primeira vez, eliminando-se a categoria “não recomendados”.

Nos anos 2000, mais inovações surgem: os dicionários também são distribuídos pelo PNLD, a entrega dos livros didáticos ocorre no ano que antecede a sua utilização e os livros

em braile ou em libras ampliam o atendimento para pessoas portadoras de necessidades especiais. Em 2003, conforme Cassiano (2007), é criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), com aquisição e distribuição gratuita de LDs para os alunos dos três anos desse nível da Educação Básica, abrangendo as diferentes disciplinas curriculares, e, em 2007, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Em síntese, Batista (2003, p. 34) aponta que o PNLD, antes da instituição do processo de avaliação, acabou por se basear em algumas diretrizes:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição;
- (ii) utilização exclusiva de recursos federais;
- (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada;
- (iv) escolha do livro pela comunidade escolar;
- (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes.

Com a introdução do processo de avaliação, em 1996, conforme já abordamos, o MEC redefine seu papel por meio do PNLD, atuando de modo mais ativo nesse processo de produção do livro didático, almejando a qualidade desse material. Com esse breve percurso histórico, podemos perceber consideráveis avanços promovidos pelo PNLD, com foco na qualidade das coleções disponibilizadas a milhares de professores e estudantes. Com sua implantação e seu desenvolvimento, o programa, conforme Kleiman (2018), acabou possuindo uma “vertente formativa”, que se mostra eficiente, contribuindo para o aprimoramento dos livros didáticos.

Porém, é importante percebermos dois fenômenos, que requerem estudos mais detalhados em relação à influência do/no PNLD: o número decrescente de obras aprovadas pelo programa e a concentração do mercado do livro didático. Em relação ao primeiro ponto, citamos, a título de exemplificação, os dados do PNLD do 6º ao 9º Anos (antigas 5ª a 8ª Séries) em relação à língua portuguesa: no PNLD 1985, constavam 29 obras, no PNLD 2002, 22, no PNLD 2014, 12 e, finalmente, no último PNLD, o de 2017, o número já é bem reduzido, sendo apenas 6 as obras que foram aprovadas e colocadas à disposição dos professores para escolha. Quanto à concentração do mercado, se antes havia um número diversificado de editoras, atualmente a participação em obras aprovadas no PNLD está com um número mais reduzido, observando que algumas dessas editoras fazem parte de um mesmo grupo. Podemos citar, por exemplo, o PNLD 1985, cujas obras disponíveis eram de

pelo menos 12 editoras diferentes, enquanto, no PNLD 2017, apenas 5 foram as editoras cujas coleções foram aprovadas.

Sobre esses dois fenômenos bem complexos, os quais requerem uma análise mais detida que foge ao escopo desta pesquisa, podemos, por exemplo, citar Batista, Rojo e Zúñiga (2008), que apontam para uma renovação de títulos e à adaptação das editoras à avaliação do PNLD. Há de se notar, também, a retirada do mercado de algumas obras mal avaliadas, embora pudessem ser reinscritas com reformulações em edições posteriores do PNLD. Cassiano (2007), por sua vez, discute que há uma recomposição do mercado interno brasileiro, em que grandes empresas nacionais passam a investir no setor de livros didáticos e ocorre a incorporação de editoras por outras.

Além dessas questões de mercado e produção do livro didático, é oportuno compreendermos, com base em Kleiman (2018), que o manual didático, sozinho, não é capaz, por exemplo, de eliminar o preconceito linguístico ou racial que ocorre na sociedade. Isso aponta para diferentes aspectos que envolvem o livro didático e, ao mesmo tempo, ultrapassam a esfera escolar. Pensamos nos processos de concepção e produção do livro didático, com critérios que priorizem uma abordagem adequada dos conteúdos, até seu uso, que pressupõe análise e atendimento às demandas da sala de aula. Reconhecemos que, embora o PNLD seja importante política pública, não pode ser a única e, sozinha, não é suficiente (MÜLLER, 2018). É interessante que esteja articulada a outras iniciativas governamentais e até mesmo privadas, considerando-se, aí, as condições satisfatórias para o exercício da docência, desde a formação de professores até a infraestrutura das escolas e os planos de carreira.

Chegamos, então, ao PNLD 2014, que, na tentativa de promover os letramentos digitais, disponibilizou, além das coleções didáticas impressas, objetos educacionais digitais (OEDs), contendo diferentes recursos, dentre eles os jogos. É esse o tema da próxima seção.

### 3.3 O PNLD 2014 E OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS: OS JOGOS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

A instituição do PNLD foi um marco na educação brasileira (BAGNO, 2010), contribuindo para a melhoria da qualidade dos livros didáticos à disposição de milhares de

professores e alunos. O programa é complexo, envolvendo diferentes atores (editoras, editores, autores, equipes do MEC e de universidades, secretarias de educação, escolas e professores), variadas etapas (publicação do edital, processo de inscrição das obras e procedimentos de avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos) e grande investimento de verbas públicas (no PNLD 2014, por exemplo, foram gastos mais de R\$1.212.945.073,00 na aquisição e distribuição dos livros).

Em 2014, com relação ao Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Anos), o PNLD envolveu diferentes momentos, dentre os quais destacamos: o lançamento do edital; a inscrição dos livros pelas editoras; a avaliação das obras pela equipe do MEC; a divulgação de um volume de “Apresentação” do Guia do PNLD 2014, com o objetivo de fornecer informações gerais sobre o programa e de orientar o processo de escolha dos livros didáticos; a publicação do “Guia” específico das áreas, contemplando diferentes conteúdos e disciplinas do Ensino Fundamental; a avaliação e a escolha das obras pelos professores; a distribuição dos livros didáticos e, no caso de algumas coleções, dos OEDs.

Pela primeira vez, com a edição de 2014 do PNLD, as editoras puderam inscrever esses objetos complementares ao livro impresso. Os OEDs constituem material multimídia que inclui infográficos, audiovisuais, jogos e hipermídias. Segundo o Edital do PNLD (BRASIL, 2011, p. 2), um conteúdo multimídia se refere aos

temas curriculares tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congregar todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual.

Os OEDs das coleções englobaram, então, cinco categorias: infográfico, audiovisual, jogo eletrônico, simulador ou hipermídia. Podemos, com base no Edital do PNLD (BRASIL, 2011) e em Penteadó *et al.* (2012), caracterizar o infográfico como um OED que objetiva fazer uso de recursos como mapas, ilustrações ou gráficos, enquanto o audiovisual tem o propósito de contemplar imagem acompanhada ou não de som, podendo ser uma animação ou um vídeo. O jogo eletrônico, por sua vez, procura envolver a ludicidade, a exploração, a interação e a abordagem de conhecimentos gerais e/ou de conteúdos das disciplinas para vencer um desafio, ou completar uma tarefa. Já o simulador almeja a demonstração de um

processo, para que o usuário o observe ou com ele interaja, considerando o processo que está em simulação, para que sejam atingidos resultados mais realistas. Finalmente, a hipermídia intenciona integrar alguns desses recursos citados, como um infográfico e um vídeo.

Para Chinaglia (2016, p. 15), em análise de OEDs do 6º Ano de coleções didáticas do PNLD 2014, esses recursos “são produzidos por editoras e avaliados pelo PNLD, estando atrelados às atividades e aos conteúdos específicos do livro didático a que pertencem”. Isso indica que um OED tem um objetivo educacional, sendo elaborado para ser usado no contexto escolar no processo de ensino e de aprendizagem de diferentes conteúdos das diversas disciplinas, por meio das tecnologias digitais, estando vinculado a uma coleção didática do PNLD. Esses objetos podem estar disponíveis em repositórios, como é o caso do *site* RIVED (<http://rived.mec.gov.br/>), que, mantido pelo Ministério da Educação, disponibiliza uma série de conteúdos de diferentes disciplinas, como língua portuguesa e matemática, ou em outros recursos, como em um DVD distribuído juntamente com as coleções impressas do PNLD 2014.

O Edital do PNLD 2014 (BRASIL, 2011) orienta que os OEDs devem ser elaborados tanto para uso coletivo em sala de aula quanto para uso individual, fora dela, estando articulados aos temas e aos conteúdos do livro impresso e passando por um processo de avaliação. Conforme o Edital do PNLD (BRASIL, 2011, p. 54),

a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2014 atende à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no País. O PNLD cumpre a função, também, de estimular a discussão e participação de professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados na escola, contribuindo dessa forma para o exercício competente de sua profissão. Espera-se, sobretudo, que o livro didático contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação.

Assim, a avaliação objetiva melhorar a qualidade dos livros didáticos e dos OEDs, estabelecendo critérios para a produção dos materiais, envolvendo universidades e professores no processo de análise e escolha. Esse processo engloba aspectos mais gerais e mais específicos, tanto pedagógicos, referentes a todas as áreas do currículo no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), quanto técnicos. Nesse processo avaliativo, o Edital destaca a importância de “formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa” (BRASIL, 2011, p. 52), apontando ser necessário

promover o “desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas”. Nesse intento, o documento critica a abordagem dos conteúdos sem que se motive, previamente, o aluno e rechaça a mera repetição de exercícios, como comprova o excerto:

A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo aluno, de um conhecimento significativo e condena esse aluno a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados (BRASIL, 2011, p. 53).

Os livros didáticos e, conseqüentemente, também os OEDs, não podem conter ou fazer referência a conteúdos inadequados, devendo, por isso, apresentar conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados, contemplando os avanços científicos de cada área do conhecimento e respeitando a legislação referente ao Ensino Fundamental, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), em especial, ao vincular o processo educacional às práticas sociais, promovendo, assim, a inclusão social, e outros instrumentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o Edital informa que serão excluídas coleções que

(1) apresentarem, de modo equivocado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem; (2) utilizarem, de modo equivocado ou desatualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens (BRASIL, 2011, p. 56).

A respeito dos critérios específicos para o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, o Edital aponta para uma abordagem que considere a linguagem em uso e que, nessa situação, ocorra a sistematização dos conhecimentos linguísticos. O foco é contemplar tanto a modalidade escrita quanto a falada, em suas mais diferentes situações de uso, nos mais diversos gêneros textuais/discursivos, respeitando-se a variação linguística e almejando a proficiência na leitura e na produção textual e a reflexão e a análise linguísticas em práticas efetivas. Por outro lado, essa abordagem não pode se constituir em propostas didáticas elaboradas artificialmente, devendo-se evitar o uso de pseudotextos e de fragmentos textuais, sem que tenham uma unidade de sentido.

Para desenvolver um trabalho adequado com a leitura, com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos, o Edital propõe como essenciais alguns aspectos, que detalhamos no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1:** Trabalho com a Leitura, a Oralidade e os Conhecimentos Linguísticos

<b>Leitura</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Conhecimentos Linguísticos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>encarar a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>respeitar as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>desenvolver estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados</li></ul>

Fonte: Conteúdos transcritos do Edital do PNLD 2014 (BRASIL, 2011, p. 70-71).

Com relação aos jogos, especificamente, esses recursos são assim caracterizados no Edital do PNLD 2014:

**Jogo eletrônico educativo** – Termo usado pelo Ministério da Cultura e pela Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos – ABragames. O jogo eletrônico é uma categoria de *software* de entretenimento cujo objetivo da interação envolve completar uma tarefa, vencer um desafio, obter a maior pontuação, derrotar um adversário (real ou simulado) ou permanecer o maior tempo possível no jogo. O gênero de jogos eletrônicos educacionais (ou educativos) visa transmitir conteúdos e conceitos que fazem parte do currículo escolar, ou ainda assuntos específicos ou de conhecimento geral. O autor Jesus de Paula Assis, no livro *Artes do Videogame* (São Paulo: Alameda Editorial, 2007), define o jogo eletrônico (ou videogame): “*Videogames são interativos como qualquer coisa na vida real, que reage somente depois de nossa intervenção; também são expressivos, podendo ter história e roteiro, como filmes; têm interface como qualquer programa ou qualquer painel de um aparelho; mas só eles têm essa característica que faz com que o balanço entre as possibilidades de interação, o desenvolvimento da tensão e a experiência exploratória se tornem algo imersivo.*” (BRASIL, 2011, p. 77).

Complementa o Edital que o jogo eletrônico é

Conteúdo destinado à comprovação de hipóteses, resolução de problemas, relacionamento dos conceitos, testagem de diferentes caminhos, de forma



que o usuário consiga chegar, por meio de uma estratégia de jogo ou laboratório virtual, às conclusões conceituais relativas à proposta curricular da coleção. A abordagem inicial deve conter uma explanação teórica interdisciplinar sobre o assunto trabalhado, com distribuição adequada e balanceada de textos, vídeos, imagens e outras mídias (BRASIL, 2011, p. 85).

Percebemos, assim, que o jogo eletrônico, no contexto do PNL D 2014, é compreendido como um objeto interativo que aborda determinado conteúdo curricular, para o qual faz uma introdução contextualizada e interdisciplinar. Nessa abordagem, propõe diferentes percursos ou caminhos, oferece desafios, estimula a exploração e promove a imersão do aluno. Conforme o Edital, os jogos, com relação aos padrões pedagógicos, devem apresentar “instruções claras e de fácil leitura durante todas as atividades, [...] feedback e dicas que ajudam o usuário no processo de aprendizagem [e] atividade(s) interessante(s) e desafiadora(s) o suficiente para motivar o usuário a participar da atividade” (BRASIL, 2011, p. 85).

Acerca dos padrões técnicos, o *menu* de navegação dos jogos deve conter recursos que permitam o acesso dos alunos com necessidades especiais, como, por exemplo, contraste e aumento do tamanho da fonte dos textos. Esses recursos devem, ainda, ser executados em diferentes sistemas operacionais. Além disso, os jogos foram avaliados conforme critérios de complexidade, que relacionamos no Quadro 2.

**Quadro 2:** Critérios de Complexidade dos Jogos

Critérios	Alta Complexidade	Média Complexidade	Baixa Complexidade
Abordagem do conteúdo	Objeto apresenta abordagem interdisciplinar, contextualizada e estudo profundo sobre o assunto	Objeto apresenta abordagem disciplinar, contextualizada e estudo profundo sobre o assunto	Objeto apresenta abordagem sobre o tema específico e com contextualização superficial
Interatividade	Objeto oferece alto grau de interatividade para o aluno	Objeto oferece bom grau de interatividade para o aluno	Objeto oferece baixo grau de interatividade para o aluno
Layout e navegação	Layout bem elaborado esteticamente e navegação hipertextual	Layout bem elaborado esteticamente e navegação sequencial	Layout simples e navegação sequencial
Formatos de informação para a aprendizagem	Uso de texto, imagem, animação e outros em todo o objeto, além da simulação	Uso de imagem, animação e outros em apenas partes do objeto, sendo o texto o formato de maior uso, além da simulação	Utiliza apenas texto e imagem no objeto, além da simulação

Fonte: Quadro extraído do Edital do PNL D 2014 (BRASIL, 2011, p. 86).

Seria interessante que esses critérios, logo após o quadro que os descreve dentro do Edital, fossem explicados. Poderíamos questionar, por exemplo, qual seria o entendimento de um “layout bem elaborado esteticamente” ou se apenas o “uso de texto e imagem”, em um objeto, tornaria sua abordagem melhor do que outro recurso que apenas usasse imagem. Esses questionamentos são subjetivos. Assim, isso vai depender, em muito, do tipo de tratamento que determinado conteúdo poderia receber.

Além dessas questões, percebemos a premência de se promover, nos jogos das coleções, uma abordagem que seja, realmente, interdisciplinar. Conforme o documento Esclarecimentos sobre o PNLD 2014 (BRASIL, s. d., p. 6), o contexto teórico dos jogos (a apresentação do conteúdo) deve ser “interdisciplinar, localizando essa informação nas diferentes áreas do conhecimento, às quais se relaciona”. Isso implica que o jogo deve perpassar diferentes áreas, focalizando, assim, a interdisciplinaridade, que vai contribuir para que o aluno perceba a aplicabilidade dos conceitos e conteúdos em estudo, o que requer contextualizar, adequadamente, os tópicos que são objeto de ensino.

Nessa direção, alguns dos documentos nos quais o Edital do PNLD 2014 se baseia discutem a importância da contextualização e da interdisciplinaridade. O Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 afirma que “a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas” (BRASIL, 2010a, p. 19), de forma que haja uma vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais. Esse parecer destaca que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos” (BRASIL, 2010a, p. 24). A interdisciplinaridade, assim, é percebida como uma “abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (BRASIL, 2010a, p. 23-24), enfatizando que essa perspectiva interdisciplinar não prioriza somente conhecimentos, mas também habilidades, valores e práticas.

Por sua vez, a Resolução Nº 4 (BRASIL, 2010b), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, destaca que a interdisciplinaridade pressupõe uma abordagem temática que promova a articulação entre os diversos campos ou áreas do conhecimento. Já a Resolução Nº 7 (BRASIL, 2010c), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos, aponta, no Artigo 24, que “a necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos” (BRASIL, 2010a, p. 7), de modo

que, ao contextualizar os conteúdos, seja assegurada uma aprendizagem que, socialmente, seja relevante e significativa.

Em relação à interatividade, o Edital aponta que

Alto grau de interatividade – É possível variar a sequência e quantidade de acontecimentos em uma simulação, além de apresentar simultaneamente diferentes formas de representação de uma informação. Apresenta mais de 3 parâmetros para o aluno interferir e verificar relações de causa e efeito de suas ações.

Médio grau de interatividade – É possível variar a sequência e quantidade de acontecimentos em uma simulação, além de apresentar simultaneamente diferentes formas de representação de uma informação. Apresenta apenas 2 parâmetros para o aluno interferir e verificar relações de causa e efeito de suas ações.

Baixo grau de interatividade – É possível variar a sequência e quantidade de acontecimentos em uma simulação, além de apresentar simultaneamente diferentes formas de representação de uma informação. Apresenta apenas 1 parâmetro para o aluno interferir e verificar relações de causa e efeito de suas ações (BRASIL, 2011, p. 78-79).

Como podemos perceber, a interatividade requer a intervenção, interferência ou participação do sujeito-aluno, pressupondo, para isso, uma variação na forma como conteúdos e conceitos são abordados e o estabelecimento de relações de causa e consequência/efeito. A esse respeito, compreendemos, com base em Silva (2008, p. 70), que estamos vivenciando um cenário sociotecnológico marcado pela “transição da lógica informacional baseada no modelo ‘um-todos’ (transmissão) para a lógica da comunicacional segundo a dinâmica ‘todos-todos’ (interatividade)”. A interatividade pode ser caracterizada por três princípios:

(a) participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem; (b) bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam; (c) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações (SILVA, 2008, p. 70).

Assim, diante da tela (do computador, do *tablet*, do celular), a postura que se espera não é mais a de um expectador passivo, mas de um consumidor crítico de informação e, ao mesmo tempo, produtor de conteúdos, que participa ativamente, experiencia, intervém, dialoga, interage, compartilha, colabora, (re)cria, (re)modela, (re)desenha e faz diferentes conexões e associações com diferentes linguagens em variadas mídias para gerar significações. Para Chinaglia (2016, p. 36), os OEDs podem ser considerados interativos

quando, por meio de sua interface, “permitam não somente cliques que direcionem a etapas próximas ou anteriores, por exemplo, mas sim aqueles que permitam liberdade ao usuário de tomar diferentes decisões, criando percursos diferentes”.

Nesse sentido, percebemos, com base em Hiippala (2014), que o leiaute e a navegação são elementos importantes para compreender o funcionamento de um artefato e como, a partir deles, gerar significado. Consideramos que o leiaute descreve como as unidades de base (por exemplo, as frases, os títulos, as figuras, as fotos, as legendas) se caracterizam visual ou graficamente e se posicionam no texto ou artefato. Esse posicionamento não é aleatório, pois o leiaute é funcionalmente motivado. Já a navegação se utiliza de determinadas estruturas para orientar como usar um determinado artefato, definindo, por exemplo, as entradas e os índices.

Acerca dos formatos com que as informações e os conteúdos são produzidos socialmente e trabalhados em sala de aula para levar o aluno à aprendizagem, é oportuno destacarmos, antes, que “a educação precisa estar atenta ao estilo digital de apreensão do conhecimento, isto é, ao estilo de conhecimento engendrado pelas novas tecnologias, para se inserir nos novos espaços de aprendizagem, produção da leitura e do conhecimento” (AQUINO, 2004, p. 10). Isso pressupõe trazer para a sala de aula a discussão sobre a relação entre as tecnologias digitais e as mais diferentes formas de se ler, buscar, produzir e divulgar as informações. Com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), compreendemos que não é somente importante saber buscar e acessar as informações, mas também avaliá-las e gerenciá-las adequadamente, inclusive verificando a confiabilidade dos conteúdos. Desse modo, é crucial desenvolver o letramento crítico em informação, isto é, a “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 40).

De acordo com Lau (2007, p. 8), cabe desenvolver, nos estudantes, a competência em informação, isto é, formar um cidadão que seja “capaz de reconhecer suas necessidades de informação, saber como localizar a informação necessária, identificar o acesso, recuperá-la, avaliá-la, organizá-la e utilizá-la”. Por isso, torna-se necessário, em sala de aula, desenvolver o acesso a diferentes tratamentos da informação, a diversos pontos de vista a respeito de um mesmo tema ou assunto. Isso envolve comparar e contrastar as informações em múltiplas plataformas, fontes e formatos, para que, assim, por meio de diferentes estratégias de

abordagem dos conteúdos, se possa contribuir para uma aprendizagem mais efetiva. Para a promoção dessa aprendizagem, interessante observação faz Mayer (2005), ao defender que aprendemos mais por meio de palavras (texto falado ou escrito) e imagens (como fotos, ilustrações, animações ou vídeos), do que com as palavras isoladamente, incluindo-se, aí, os jogos educativos, tema de nossa pesquisa. Sugere o autor, então, a aprendizagem multimídia<sup>4</sup>, isto é, o processo por meio do qual um aluno aprende ao produzir representações mentais a partir das palavras e das imagens, conjuntamente. Isso significa que, ao conciliar diferentes formatos na abordagem da informação, o aluno pode ser levado a aprender de modo mais significativo.

A respeito desse tipo de aprendizagem, Costa e Tarouco (2010, p. 6) apontam que o tratamento de um conteúdo deve fazer uso de “um modo dual de apresentação”, ou seja, “um formato em que o estímulo (mídia) é apresentado pode ser verbal ou não-verbal”. Assim, um artefato digital, como os jogos que abordamos neste trabalho, para promover a aprendizagem, deveria se valer não só de um estímulo, mas da junção da palavra, seja falada ou escrita, ao não verbal, como uma ilustração, foto ou animação.

Além dessa análise dos critérios do Edital do PNLD 2014, outro importante documento no contexto do programa é o Guia de Livro Didático, segundo o qual

Convém ressaltar o fato de a atual edição do PNLD ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de *objetos educacionais digitais*. Tal circunstância tanto representa um novo desafio para a concepção e a elaboração de materiais didáticos quanto estabelece novos patamares para sua avaliação: a perspectiva que assim se inaugura aponta para um futuro próximo em que parte significativa dos materiais, no âmbito do PNLD, poderá ser de natureza digital (BRASIL, 2013, p. 21).

O Guia de Língua Portuguesa traz um “Roteiro para Análise de Unidades de Livros Didáticos de Português”, com comentários para auxiliar o processo de escolha, uma “Ficha de Avaliação”, discriminando os princípios e critérios utilizados no PNLD para a avaliação das

---

<sup>4</sup> Ao considerar esse tipo de aprendizagem, estamos focalizando uma abordagem dos conteúdos da língua portuguesa que possa conjugar mais de uma forma de tratamento da informação, ou seja, como um conteúdo pode ser explicado para o aluno, articulando, por exemplo, uma explicação escrita desse conteúdo a um vídeo que o contextualiza. Assim, ocorrem duas formas de apresentação do assunto: uma escrita e outra audiovisual. Difere-se, pois, da multimodalidade, que, conforme discutimos, refere-se aos diferentes recursos que se integram em um texto ou artefato para produzir sentido, podendo, inclusive, ser materializado em único modo, o escrito, em que variados instrumentos para geração do significado podem ser ativados, como, por exemplo, o negrito, o itálico, a repetição de letras, o uso de letras maiúsculas e minúsculas. Poderíamos, ainda, pensar na Semiótica Multimídia (LEMKE, 2009): uma mídia gera o significado a partir de diferentes travessias, integrando, por exemplo, a palavra, o som e o movimento. Diante disso, ressaltamos que essas três perspectivas são orientações importantes que, integradas, podem contribuir para um processo educativo mais significativo.

coleções e a “Resenha” das coleções, apresentando uma análise criteriosa da abordagem feita pelos livros didáticos. Essa publicação foi encaminhada às escolas, para análise da equipe pedagógica e dos professores, que escolheram, entre os títulos disponíveis, os livros didáticos que julgaram mais adequados.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD 2014, assim como o Edital, apresenta os critérios gerais comuns a todas as coleções e os mais específicos a cada área do conhecimento, conforme já abordamos. Esse guia complementa, na análise das coleções, as tendências metodológicas verificadas nos livros: vivencial, transmissiva, situada ou construtiva/reflexiva. Na primeira tendência, o aluno aprende ao vivenciar situações em que o conteúdo está envolvido, como, por exemplo, promover o desenvolvimento de competências de leitura, ao se apoiar em atividades contextualizadas.

Na metodologia mais transmissiva, o estudante é levado a aprender, ao assimilar informações e conceitos, organizados de forma lógica pelo livro didático, quando, a título de exemplificação, ocorre um ensino gramatical calcado na definição de conteúdos e na aplicação por meio de exercícios. No uso situado, por sua vez, o aprendiz é inserido em um processo de ensino que aborda determinado conteúdo a partir de seu uso contextualizado socialmente, como a produção de um relato de viagem, tendo como referência situações em que esse gênero foi utilizado ou para as quais faça sentido. Na metodologia construtiva e reflexiva, o educando, primeiramente, faz uma reflexão sobre dados ou fatos sobre um conteúdo e, depois, é levado a produzir inferências sobre eles, sistematizando os conhecimentos que foram construídos e demonstrando que domina o que foi aprendido, quando, por exemplo, para aprender a escrever, é necessário, antes, que se apreendam as funções sociais e as características de um gênero, para que sejam dominados mecanismos de coesão e coerência.

Além dessas tendências metodológicas, no Guia foram apresentados dois tipos de coleção didática: Tipo 1, em que, no PNLD, foi disponibilizado apenas o manual impresso, e Tipo 2, manual impresso e DVD disponibilizados oficialmente pelo programa. De acordo com o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2013, p. 21),

experimentando diferentes caminhos e com diferentes graus de eficácia, tanto as coleções de Tipo 1 quanto as de Tipo 2 se organizam como forma de oferecer ao professor textos e atividades capazes de colaborar significativamente com os objetivos oficialmente estabelecidos para cada um dos quatro eixos de ensino em Língua Portuguesa no segundo segmento do

EF: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Os jogos que analisamos estão vinculados a quatro coleções didáticas, uma do Tipo 1, e três do Tipo 2, aprovadas pelo PNLD. Apresentamos essas coleções no Quadro 3.

**Quadro 3: Coleções Didáticas**

Coleção	Tipo	Autores	Editora
Projeto Teláris	1	Vera Lúcia de Carvalho Marchezi Terezinha Costa H. Bertin Ana Maria Trinconi Borgatto	Editora Ática
Para Viver Juntos Português	2	Ana Elisa de Arruda Penteadó Greta Marchetti Eliane Gouvêa Lousada Heidi Strecker Maria Virgínia Scopacasa	Edições SM
Universos Língua Portuguesa	2	Rogério de Araújo Ramos Márcia Takeuchi (organizadora do DVD)	Edições SM
Português: Linguagens	2	Thereza Anália Cochar Magalhães William Roberto Cereja	Saraiva Livreiros Editores

Essas coleções podem ser classificadas por princípios de organização: “Projeto Teláris” – gênero; “Português: Linguagens” e “Universos” – tema; “Para Viver Juntos” – gêneros associados a projetos. Com base no Guia (BRASIL, 2013) e do Manual do Professor das coleções, podemos observar que a coleção “Projeto Teláris” propõe, como eixo estruturador, os gêneros textuais/discursivos, para as atividades de leitura, escuta, produção textual e análise linguística, contemplando, em cada unidade, a abordagem de um gênero pertencente a um domínio ou esfera. Por sua vez, as coleções “Português: Linguagens” e “Universos” se organizam por meio de temas, articulando atividades de leitura, produção e oralidade, abordando temáticas como universo infantil, meio ambiente e cultura. A coleção “Para Viver Juntos” associa o estudo do gênero a projetos, baseando-se em critérios norteados por competências e habilidades, tendo como eixo organizador a competência leitora, a resolução de problemas e a discussão de valores.

O Guia também apresenta uma resenha de cada coleção, com o objetivo de contribuir para o processo de avaliação e seleção dos livros pelos professores. A coleção “Projeto Teláris” tem como destaque a seção “Projeto de Leitura” e como ponto forte as atividades de leitura, em que são ofertados diversos gêneros textuais/discursivos. Como ponto fraco, o Guia

aponta as orientações para as produções orais, faltando sistematização mais elaborada que possa contribuir para esse trabalho como prática social.

A obra “Português: Linguagens”, conforme o Guia, apresenta como ponto forte as atividades de leitura, em que diferentes facetas são contempladas, como a ativação de conhecimentos prévios, a compreensão global, a produção de inferências e a comparação entre as diferentes linguagens textuais. O destaque fica para a análise de textos que integram a linguagem verbal com imagens. Por outro lado, como ponto negativo, indica-se a abordagem que é destinada ao texto literário, que não tem sua singularidade estética devidamente tratada.

A coleção “Universos” se destaca pela integração que realiza entre os eixos de ensino, articulando a leitura, a produção de texto oral ou escrito e a reflexão sobre os conteúdos linguísticos. O ponto fraco, se pode assim ser avaliado, é o excesso de atividades, considerando seu desenvolvimento em um ano letivo, o que, claro, dependerá, dentre outros pontos, do perfil dos alunos e das relações entre professor e livro. Talvez esteja implícita, aí, no Guia, a concepção de que um livro didático deve ser seguido do início ao fim, constituindo, dessa forma, o único material com o qual o professor deva trabalhar. No entanto, o Guia deixa claro, ao final da resenha, que “cabará ao professor selecionar o que for mais pertinente à realidade de seu grupo” (BRASIL, 2013, p. 114), assumindo, conforme discutimos anteriormente, uma postura de professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008).

Em relação aos livros de “Para Viver Juntos”, os pontos fortes são as atividades de leitura e de escrita e a perspectiva textual-discursiva, foco da abordagem dos conteúdos linguísticos, com destaque para o trabalho articulado de leitura, de produção textual e de tratamento da linguagem. O ponto frágil da coleção é, conforme o Guia (BRASIL, 2013), o tratamento dispensado, nos OEDs, aos conteúdos linguístico-gramaticais.

A respeito desses OEDs das coleções didáticas, o Guia sugere, dentre os critérios para que os professores avaliem e selecionem o material que julgarem mais adequado, a contribuição das atividades para “a experiência de leitura; a formação do aluno como leitor; o ensino-aprendizagem do eixo da oralidade; o trabalho com o eixo dos conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2013, p. 41-49). As três coleções do Tipo 2 “Português: Linguagens”, “Universos” e “Para Viver Juntos” tiveram seus OEDs resenhados no Guia do Livro Didático (BRASIL, 2013), em uma análise mais geral. A coleção “Projeto Teláris” não teve seus OEDs



resenhados no Guia, embora em seu DVD de divulgação seja informado que os conteúdos foram inscritos no PNL D.

Com relação ao DVD de “Português: Linguagens”, o Guia aponta que os OEDs contemplam variados gêneros orais públicos e superam, em boa parte das atividades, os limites do impresso, fazendo uso de recursos específicos da mídia digital. São citados, então, exemplos de recursos como vídeos que abordam diferentes gêneros orais (como declamação de poema e entrevista), que podem estar articulados a tarefas de leitura e de produção textual. Contudo, ressalta o documento que, no caso dos jogos, a tecnologia apenas atua como meio para atividades tradicionais na abordagem dos conteúdos gramaticais, “pouco se distinguindo das que são habituais em outros materiais didáticos” (BRASIL, 2013, p. 89).

Os OEDs da coleção “Universos”, por sua vez, transcendem, conforme o Guia, a leitura, a oralidade e a escrita, e, pontualmente, os conhecimentos sobre a língua. Predominam objetos que focalizam os gêneros textuais/discursivos e aspectos socioculturais e históricos para a contextualização temática, o que é um aspecto positivo, já que o conhecimento é socialmente construído (BRASIL, 2010a), o que pode contribuir para aproximar os conteúdos escolares da vivência e dos conhecimentos dos alunos. Para o Guia, as atividades de leitura dos OEDs dessa coleção contribuem para o desenvolvimento de algumas habilidades, como, por exemplo, reconstruir o sentido de narrativas ou perceber os efeitos de sentidos no uso de adjetivos. Por outro lado, predominam *slideshows* sobre os conteúdos da coleção impressa. A respeito da oralidade, os OEDs podem colaborar para o enriquecimento de seu ensino, ao relacionar, por exemplo, a narração futebolística às imagens em vídeo, enquanto os conhecimentos linguísticos são, pontualmente, abordados nesses recursos.

Os OEDs da coleção “Para Viver Juntos”, conforme o Guia, contribuem

para a experiência de leitura ao retomarem algumas características da composição organizacional de gêneros estudados e alguns dos seus recursos linguísticos, como sílabas poéticas e assonância, em poemas, ou foco narrativo, em contos. Há também informações adicionais que aprofundam o tema, como o recurso à entrevista com escritores, pesquisadores ou especialistas (BRASIL, 2013, p. 77).

O Guia, assim, aponta que os OEDs, em seus diferentes formatos, mas não especificamente os jogos, contribuem para a experiência leitora, ao contemplar, nas atividades propostas, os aspectos composicionais dos gêneros e alguns recursos linguísticos, embora não apontem ou explorem a importância da abordagem temática e do estilo. O ponto fraco da

coleção, conforme apontamos anteriormente, é justamente a abordagem dos conteúdos linguísticos, segundo o Guia (BRASIL, 2013). Nos OEDs, é comum os conhecimentos linguísticos serem explorados sob o ponto de vista gramatical, não se destacando o papel que os recursos dessa natureza exercem quando empregados nos gêneros. Deixa-se de lado a reflexão, de modo que os OEDs acabam disponibilizando conceitos e regras. Nesse foco de conteúdos, a oralidade não é sistematicamente trabalhada, mas os OEDs podem contribuir, “indiretamente”, para ela.

Especificamente quanto aos jogos dos DVDs das coleções didáticas, o Guia afirma que muitos se assemelham a jogos eletrônicos, mas,

ao contrário destes últimos, têm propósitos didáticos, vinculando-se diretamente aos estudos propostos pelos livros. Em consequência, o interesse pedagógico desses objetos predomina sobre sua dimensão lúdica, permitindo diferentes tipos de articulação com as atividades propostas pelos livros, favorecendo, assim, acessos alternativos aos conteúdos visados (BRASIL, 2013, p. 28-29).

Percebemos, assim, que, embora o OED seja classificado como um jogo, o tratamento pedagógico predomina. Daí, podemos problematizar: O jogo foi produzido pensando na lógica do aluno? Quais as implicações de se privilegiar o tratamento dos conteúdos em detrimento da ludicidade e da jogabilidade? Por isso, a importância de, por um lado, obtermos as percepções do público para o qual os jogos se destinam, os alunos, e, por outro, as percepções dos professores e a nossa análise com relação à abordagem dos conteúdos.

O Guia ainda destaca que os OEDs das coleções

*quando obedecem à lógica dos jogos*, pressupõe um uso individual: há um “desafio” a ser encarado; para superá-lo, o usuário deve mobilizar seus conhecimentos a respeito do tema abordado, ao lado de suas habilidades de jogador. Nesses casos, os objetos prestam-se mais à aplicação e à verificação da aprendizagem que ao ensino. O *feedback*, em geral presente a cada atividade proposta, se dá na forma dos *games*: o aluno é informado imediatamente se acertou ou errou. Em muitos casos, as respostas pretendidas são justificadas pelas regras e pelos conceitos em foco, permitindo, assim, que o aluno aprenda com seus eventuais erros (BRASIL, 2013, p. 29).

É necessário refletir sobre o que o Guia considera como “desafio”: Uma tarefa escolar a ser cumprida? Será que os jogos das coleções exigem habilidades do jogador? Os jogos se

tornam meras atividades de aplicação ou de verificação de aprendizagem? Diante disso, esta pesquisa pode lançar alguns esclarecimentos sobre essas e outras questões.

Nesse contexto de discussão sobre os OEDs das coleções didáticas, interessante análise é realizada por Chinaglia (2016). A autora, dentre outras perspectivas teóricas, embasa suas reflexões na Pedagogia dos Multiletramentos, discutindo a importância de se superar um ensino monolíngue ou monocultural para uma abordagem que contemple a diversidade linguístico-semiótica, cultural e tecnológica. Essa abordagem pressupõe promover os multiletramentos, que apontam, na contramão dos letramentos mais tradicionais marcados pela lógica do impresso, da individualidade e do consumo, para um novo *ethos*, caracterizando-se por processos mais colaborativos, participativos, híbridos e hipertextuais.

A partir desses pressupostos, a pesquisadora considera os OEDs como gêneros, com estilo, forma composicional e tema específicos, entremeados por um discurso autoral que conduz sua proposta pedagógica. Esses objetos, para Chinaglia (2016, p. 66), “deveriam romper o paradigma do livro para o do ambiente digital”, o que implica aproveitar as características digitais para promover os multiletramentos. Os resultados da pesquisa discutem diferentes aspectos de determinados OEDs do 6º Ano das coleções, dos quais destacam certo distanciamento teórico-conceitual entre os OEDs e as coleções impressas e objetos que promovem uma abordagem dos conteúdos como atividade meramente escolar. Além disso, Chinaglia (2016) pontua que a maior parte dos objetos se resume a uma complementação conceitual ou temática e desconsidera a interatividade, enquanto alguns valorizam apenas a transmissão de saberes. Há, ainda, o uso de textos não autênticos.

É necessário, por outro lado, ampliar o foco de análise dos OEDs, contemplando também os outros anos escolares (7º, 8º e 9º Anos). Para isso, procedemos à discussão das questões sobre a distribuição e o uso desses objetos, levantamos a percepção dos usuários (professores e alunos) e verificamos, ainda, como se processa o ensino da leitura e dos conteúdos linguísticos. Para tanto, no contexto desta pesquisa, com atenção especial nos OEDs classificados como jogos pelas coleções didáticas, torna-se importante que reflitamos, antes, sobre as características desse gênero digital e sua relação com a aprendizagem, o que fazemos a seguir.

### 3.4 JOGOS DIGITAIS

No contexto de uma cultura influenciada, sobremaneira, pelo digital, em que crianças e adolescentes usam, cada vez mais, as diversas tecnologias, faz-se necessário empreender esforços no sentido de um entendimento mais crítico sobre o processo de letramento em jogos a que se submetem, investigando os alcances e limites desses objetos e sua relação com a aprendizagem.

O mercado de jogos digitais tem crescido nos últimos anos. De acordo com o II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (SAKUDA *et al.*, 2018b), a receita mundial desse mercado foi de US\$100 bilhões. Segundo Arruda (2014), o surgimento dos jogos digitais se deu na década de 1950, com o *Tennis for two*, relacionado ao contexto militar. Duas décadas depois, surgiam o primeiro console, *Odyssey*, e as máquinas de fliperama, com a adaptação do jogo *SpaceWar*, chamada de *Computer Space*. Foram, então, aparecendo grandes empresas no mercado, como a Atari, a Sega, a Nintendo e a Sony. Nos anos 2000, com a popularização dos computadores, os investimentos em jogos aumentaram, em um mercado competitivo, com o *Wii* da Nintendo, o *PlayStation* da Sony e *Xbox 360* da Microsoft.

O Brasil tem se destacado nesse mercado de jogos digitais. A pesquisa da Newzoo (2017) aponta que o país já tinha, em 2017, cerca de 66 milhões de jogadores, enquanto o estudo mais recente prevê que esse número atinja mais de 75 milhões em 2018 (NEWZOO, 2018). O mercado brasileiro de jogos movimentou em 2017, em informações do II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (SAKUDA *et al.*, 2018b), US\$ 802 milhões. Segundo esse censo, 375 desenvolvedoras de jogos digitais puderam ser identificadas no Brasil, o que representa um aumento de 182% em relação aos dados levantados no I Censo, em 2014. Além disso, foram produzidos, em 2017, 1.718 jogos, 28% a mais do que em 2016. No país também têm ocorrido importantes eventos, como a Brasil Game Show, feira de jogos que desponta como a maior na América Latina e, mundialmente, como o segundo maior evento do gênero, o SBGames e o Big Festival.

Como podemos observar, o mercado de jogos eletrônicos no Brasil contribui para movimentar a economia do país, sendo considerável o surgimento de diferentes jogos, o que nos exige reflexão sobre a qualidade desses recursos, em nosso caso mais específico, sobre os jogos que acompanham as coleções didáticas. Esse procedimento envolve, primeiramente, delimitar o que se entende por jogo, concebido, nesta pesquisa, sob a perspectiva de Salen e

Zimmerman (2012a, p. 95), que, baseando-se em diversos autores, pontuam que “um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que implica um resultado quantificável”. Esse conceito sugere que, em um jogo, os elementos se inter-relacionam para que um todo complexo significativo seja formado: conflitos ocorrem, desafios são lançados, regras existem, indicando o que se pode ou não fazer, e o objetivo ou resultado de um jogo é quantificável, pois o jogador ou perde, ou ganha, ou, ainda, pode receber pontuação ou prêmio.

Percebemos que um jogo digital se baseia em um suporte eletrônico ou computacional (SANTAELLA; FEITOZA; 2009), constituindo “uma atividade lúdica composta por uma série de ações e decisões, limitado por regras e pelo universo do game, que resultam em uma condição final” (SCHUYTEMA, 2016, p. 7). Esse universo do jogo, com suas regras e desafios, está sob o controle de um programa digital ou inteligência artificial, que coordena a estrutura do jogo, contextualiza as ações do jogador, analisa suas decisões, lança os desafios e ajuda o jogador a compreender o jogo. Dessa forma, os jogos digitais se constituem a partir de um *software* (TELLES; ALVES, 2016) e aprimoram, conforme Prensky (2012), a experiência de jogar, atraindo a preferência de um número cada vez crescente de pessoas, pois, por exemplo:

- costumam ser mais rápidos e apresentar mais reações;
- conseguem fazer coisas divertidas que os jogos comuns não conseguem, como simular as propriedades físicas de atirar no espaço, combinar todos os fatores de pilotar um avião ou até considerar os milhares de possibilidades em quebra-cabeças ou concursos estratégicos;
- conseguem suportar mais, melhores e mais variadas representações gráficas;
- podem gerar e permitir um número enorme de opções e cenários (PRENSKY, 2012, p. 185).

Os jogos digitais podem se apresentar em diferentes plataformas (arcade; consoles; computadores; navegadores e dispositivos móveis), contemplando uma gama de gêneros (e subgêneros), como ação, luta, esportes, corrida, simulação, *Role-Playing Game* – RPG e *Real-Time Strategy* – RTS (ARRUDA, 2014). Marcelo e Pescuite (2009) apresentam outra divisão de gêneros: aventura; luta; labirinto; plataforma; *shooter* (tiro); simulação em geral; *Role Playing*; estratégia. Já para Prensky (2012), os gêneros que geralmente podem se sobrepor são ação, aventura, esportes, estratégia, luta, quebra-cabeças, *role-play* e simulação.

É necessário perceber que “um *game*, independentemente da plataforma, é um objeto cultural formado por regras, estética, interatividade, narrativa e interface. Ele existe em

virtude de *players*, que se organizam em comunidades cercadas de tecnologia, mídia, comunicação e consumo” (MASTROCOLA, 2015, p. 1). Petry (2016a, p. 19), por sua vez, afirma que “o jogo, como objeto digital da cultura pós-moderna, tem como característica inerente não somente participar da cultura, mas, sobretudo, ressignificá-la”, de modo que se torna, ao mesmo tempo, um objeto enigmático, significativo e de apreensão difícil.

Na percepção de Regis (2014 *apud* MASTROCOLA, 2015), os jogos possuem importância cultural e econômica, relevância essa que cresce na mesma medida em que o público se amplia e se diversifica, constituindo os jogos, dessa forma, instrumento de comunicação, interação e sociabilidade. Nesse sentido, Salen e Zimmerman (2012a, p. 22) pontuam que “como produtos da *cultura humana*, os jogos atendem a uma série de necessidades, desejos, prazeres e usos. Como produtos da *cultura do design*, os jogos refletem uma série de inovações tecnológicas, materiais, formais e interesses econômicos”. Os jogos, com isso, não podem ser analisados sob uma perspectiva única, porque são complexos em sua estrutura e nas diferentes experiências de jogador que criam, podendo produzir redes de curiosidade, conhecimento, alívio, prazer e ansiedade (SALEN; ZIMMERMAN, 2012a).

A esse respeito, Prensky (2012) postula que os jogos são experiências que se caracterizam por serem altamente interativas e sociais, prendendo nossa atenção porque:

- são uma forma de diversão, o que nos proporciona prazer e satisfação;
- são uma forma de brincar, o que faz nosso envolvimento ser intenso e fervoroso;
- têm regras, o que nos dá estrutura;
- têm metas, o que nos dá motivação;
- são interativos, o que nos faz agir;
- têm resultados e *feedback*, o que nos faz aprender;
- são adaptáveis, o que nos faz seguir um fluxo;
- têm vitórias, o que gratifica nosso ego;
- têm conflitos/competições/desafios/oposições, o que nos dá adrenalina;
- envolvem a solução de problemas, o que estimula nossa criatividade;
- têm interação, o que nos leva a grupos sociais;
- têm enredo e representações, o que nos proporciona emoção (PRENSKY, 2012, p. 156).

Os jogos, assim, constituem um gênero digital que integra diferentes recursos e linguagens para que possa ser compreendido por quem joga, despertar o interesse e o desejo em jogar, proporcionar interatividade com o jogador e dele com outros jogadores, estimular o surgimento de sentimentos e emoções, simular histórias, ambientes e representações e incentivar a tomada de decisões. Os jogos possuem características que lhe são peculiares e

que os diferenciam de outros elementos culturais. Segundo Mastrocola (2015, p. 53), os jogos são definidos por quatro aspectos essenciais:

(1) objetivo: a finalidade específica pela qual os jogadores devem lutar; (2) regras e mecânicas: estabelecem limitações para os jogadores atingirem os objetivos; (3) sistema de resposta: conta os jogadores quanto estão próximos de atingir os objetivos; (4) participação voluntária: determina que todos os jogadores sabem e aceitam o objetivo, as regras e o sistema de respostas do jogo.

Os jogos digitais, assim, se caracterizam por uma mecânica peculiar que envolve desafios, recompensas, curva de aprendizagem (tempos em que a aprendizagem pode ocorrer de acordo com a experiência de jogar), as formas de controle do jogo pelo jogador, as ações que o jogador pode executar, o número de jogadores que o jogo permite (se é para um jogador só ou se é *multiplayer*) (CHANDLER, 2012; ARRUDA, 2014). Em outras palavras, a mecânica é o conjunto de elementos que se integram para fazer o jogo funcionar e orientar a ação do jogador (INÁCIO; RIBAS; MARIA, 2014).

A mecânica de um jogo deve focar na experiência do jogador, pois a “riqueza do contexto, o desafio, a emoção e a diversão da jornada de um jogador, e não simplesmente a obtenção da condição final, é que determinam o sucesso de um game” (SCHUYTEMA, 2016, p. 7). Isso significa que o jogo deve criar situações que possam desafiar o jogador e despertar seu interesse em jogar, o que se relaciona à jornada de um jogo ou jogabilidade (*gameplay*), isto é, aquilo que ocorre do início ao fim do jogo, progredindo em seu percurso. Para Santaella (2009), uma parte fundamental dos jogos é sua mudança de estado, evoluindo de uma situação inicial, em que o resultado ainda não foi resolvido, para outra final, em que ele já foi decidido. É essencial, assim, que o jogo interaja com o jogador, de modo que haja uma influência mútua entre eles, ou seja, “à medida que o jogador faz progressos e modificações na narrativa, o jogo também promove mudanças no jogador” (ALVES *et al.*, 2018, s. p.). Do contrário, “se não podermos influenciar o estado do jogo de algum modo (em oposição a sermos incapazes de influenciá-lo do modo certo), então não estamos jogando de maneira nenhuma” (SANTAELLA, 2009, p. 60).

Por isso, os recursos de um jogo devem ser bem planejados ou programados, para que o jogo constitua um espaço de liberdade que pressupõe o imprevisto e não se baseie em um conjunto de processos mecânicos, sejam eles físicos ou psíquicos (PRETY, 2016a). Para tanto, é necessário pensar em cada elemento ou componente do jogo, como o objetivo, as

regras, a interface, o som, os desafios, as recompensas, as informações, o *feedback*, as dicas, o ambiente, o avatar, a narrativa, os movimentos, as cores, os controles, o modo de jogar, a ação do jogador e suas habilidades. Esses elementos são situados e se articulam para a produção do significado do, e no, jogo, focalizando a experiência de jogar, para que ela se torne significativa e dinâmica para o jogador, constituindo os seus elementos, por isso, uma “gramática do *design* dos jogos” (GEE, 2003). Como não é nossa intenção fazer uma lista completa de todos os elementos que podem compor essa gramática, selecionamos aqueles que consideramos mais pertinentes para desenvolvermos nossa análise dos jogos das coleções didáticas, a saber: as interfaces dos jogos; as informações que disponibilizam, dentre elas o *feedback*; os tipos de desafios, as ações que requerem e as habilidades que mobilizam; os ambientes/cenários; os avatares/personagens. Explicamos cada um desses componentes.

A interface é, de acordo Moita (2006), um recurso que produz significados para o jogador. Para Schuytema (2016, p. 149), é “uma construção abstrata que consiste em itens na tela e em código script para manipular as diferentes informações do game”, devendo ser clara e simples. Ela consiste na aparência do jogo e nos elementos que compõem a tela, como os *menus* que disponibilizam informações sobre o jogo ou oferecem diferentes recursos ou funções dos jogos para aprimorar a experiência do jogador. A interface é importante, assim, para que o jogador compreenda o contexto e o mundo do jogo. A respeito da interface, Prensky (2012) afirma que ela precisa ser bastante útil, de modo que os iniciantes consigam focar na experiência de jogar e não se confundam, enquanto os mais experientes possam ter diferentes opções e maneiras de exercer o controle do jogo. Arruda (2014, p. 97) apregoa que ela é o meio de estabelecer relação entre o jogador e o jogo, podendo “ocorrer, por exemplo, por meio da tela do televisor ou do computador e, ao mesmo tempo, por meio dos controles físicos ou, como tem se tornado cada vez mais comum, pelo movimento do jogador”. É necessário que a interface garanta ao jogador a possibilidade de jogar e não interrompa essa experiência, devendo, pois, ser funcional, disponibilizando recursos que sejam utilizáveis pelo jogador.

Outro recurso dos jogos são as informações, importantes para que os jogadores saibam sobre o que está acontecendo no mundo dos jogos (SCHUYTEMA, 2016). São úteis, assim, para situar o jogador no jogo, levando-o a compreender o momento do jogo e a executar uma ação que considera a mais adequada. Para Gee (2003, 2009), os jogos devem disponibilizar informações “na hora certa” e “a pedido”, o que pressupõe, no primeiro caso, que as



informações devem estar disponíveis quando o jogador necessita delas para usá-las, podendo, por exemplo, orientar o jogador quando ele está confuso sobre que jogada realizar, enquanto, no segundo, o jogador sente a necessidade de fazer uso das informações, as deseja, está pronto para fazer um uso adequado delas e sabe onde as pode pedir ou buscar no jogo.

Salen e Zimmerman (2012a, p. 104) afirmam que os “jogos digitais podem e fazem bom uso dos dados: são muitas vezes repletos de texto, imagens, áudio, vídeo, animações, conteúdo 3D e outras formas de dados armazenados”. Essas informações podem ser manipuladas pelos jogos, sendo ocultadas e reveladas, aos poucos, de modo muito específico. Os autores citam como exemplo o jogo *Warcraft III*, que usa uma mecânica de “névoa de guerra”, ou seja, em um grande mapa, o jogo oculta as ações dos inimigos do jogador e as revela na medida em que ele vai explorando esse mapa.

Dentre essas informações, estão as dicas, que são úteis para aprimorar a experiência do jogador, evitando, por exemplo, que continue a cometer os mesmos erros (SCHUYTEMA, 2016), e o *feedback*, que constitui os retornos que o jogo oferece ao jogador. Schuytema (2016) pontua que é importante que o jogo permita ao jogador saber o que faz, verificando, por exemplo, se as estratégias que ele utiliza são adequadas, ou se o que ele faz está contribuindo para alcançar o propósito final do jogo. Prensky (2012), por sua vez, afirma que o *feedback* representa o meio de verificar o progresso das metas e dos objetivos, informando se o que o jogador faz, ou alcança, é positivo ou negativo, para que ele possa avaliar como está sendo sua experiência de jogar e, com isso, poder aprimorá-la.

McGonigal (2012) explica que o sistema de *feedback* comunica aos jogadores a situação em que se encontram diante da meta a ser atingida. Esse sistema pode usar, por exemplo, pontos, fases, barra de progresso ou uma informação básica como “o jogo termina quando...”. A autora complementa que “o *feedback* em tempo real serve como uma *promessa* para os jogadores de que a meta é definitivamente alcançável, além de fornecer *motivação* para continuar jogando” (MCGONIGAL, 2012, p. 31). O *feedback*, com isso, auxilia o jogador na análise do resultado de suas decisões no jogo, levando-o a uma aprendizagem, ao mesmo tempo em que serve de estímulo para que ele continue jogando e possa aprimorar sua experiência no jogo.

Outro elemento dos jogos digitais é o desafio, que motiva e instiga a experiência de jogar, tornando-a emocionante (SCHUYTEMA, 2016). Salen e Zimmerman (2012c) afirmam que ele é um elemento que molda o prazer de jogar. Observam os autores que, “se o desafio

de um jogo é muito elevado para as habilidades de um jogador, o resultado é a ansiedade. Se não houver um desafio suficiente, o resultado é o tédio” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012c, p. 83). Daí a importância de um planejamento bem realizado que ofereça desafios variados, para manter o jogador interessado e engajado na experiência de jogar. É necessário, assim, que o jogo siga um arco na experiência de jogar, ofertando um nível de desafios crescente até atingir um clímax, quando o jogador vence ou perde. Para Schuytema (2016, p. 206), os jogadores “desejam diferentes tipos de desafios em um game – querem variedade e a oportunidade de provar sua sagacidade com as habilidades existentes por meio de desafios cada vez mais difíceis”. Se for apresentado um mesmo tipo de desafio, raramente o jogo poderá despertar o interesse no jogador.

Prensky (2012) destaca que os jogos têm conflito, competição, desafio e oposição, que representam o conjunto de problemas que deve ser resolvido pelos jogadores, gerando adrenalina e criatividade e despertando a vontade e o interesse de jogar. Além disso, os desafios promovem a interação, tanto no nível entre jogador e jogo/suporte quanto na experiência com outros jogadores. Nesse contexto, os obstáculos que os jogadores enfrentam podem ser estáticos, mas exigem que os jogadores os superem, como, por exemplo, uma porta, ou ativos, que reagem às decisões dos jogadores, constituindo “o básico de uma experiência de jogo dinâmica e divertida” (SCHUYTEMA, 2016, p. 343), pois o jogador percebe esse segundo tipo de desafio como recursos com “inteligência”.

A ação do jogador, por sua vez, pressupõe que aquilo que ele realiza afeta o mundo do jogo. Para Gee (2003, 2009), os jogadores precisam ter uma real sensação de agência, isto é, um sentimento de controle das ações e decisões, de propriedade diante do que jogam/fazem. Segundo o autor, os jogadores não podem ser apenas consumidores passivos dos jogos, mas devem ser produtores ativos, customizando sua experiência de aprendizagem, o que significa que o jogador pode personalizar ou adaptar o jogo ao seu modo de jogar e aprender, o que aponta para a oferta, pelo jogo, de níveis de complexidade ou dificuldade e a possibilidade de resolvê-los de diferentes maneiras.

Alves *et al.* (2018, s. p.) apontam que o poder de atuação do jogador é um aspecto que favorece sua autonomia, pelas escolhas sobre o que pode fazer, e contribui para sua imersão no jogo, pressupondo não só os tipos de jogada, mas, também, “a possibilidade do jogador modificar a estrutura do jogo, de construir seus próprios cenários, mapas”, estabelecendo, com isso, interação com o jogo. Desse modo, os usuários podem codesenhar ou coconstruir o

mundo do jogo pelas experiências que estão tendo, pelas ações que realizam ou pelas decisões que tomam (GEE, 2005, 2007). O jogador, assim, é agente de mudança no jogo (SCHUYTEMA, 2016). Ao jogar, ele fica em processo contínuo de observação. Por isso, se o jogador perceber que o que faz não influencia no jogo e não resulta em transformação, sua experiência poderá ser frustrante. Dessa forma, as ações do jogador precisam gerar consequências significativas e visuais no jogo, pois, conforme Schuytema (2016, p. 167), “permitir que os jogadores afetem as mudanças no mundo [do jogo] faz [com] que eles se sintam importantes – e o que fazem tem importância. Também faz com que o mundo seja mais vivo e maleável e ajuda a puxar o jogador ainda mais para a experiência [de jogar]”. Ressaltamos, com base no autor, que uma consequência pode ser visual, mas não significativa: um exemplo é quando, em um jogo de tiro, o jogador atira e faz buracos na parede, o que permanece no ambiente, sem gerar uma transformação no jogo, mas, por outro lado, contribui para inserir o jogador no mundo jogo e mostrar que nele está deixando sua marca.

Para Gee (2003, 2005, 2007, 2009), os jogos são (ou deveriam ser) interativos: a partir das decisões do jogador, o jogo responde ou reage, oferecendo *feedback* ou novos desafios, em um cenário em que textos e atos são colocados no contexto de interação entre jogador e mundo do jogo. Por outro lado, jogar um jogo que tem suas jogadas finalizadas sempre da mesma forma pode ser entediante (SCHUYTEMA, 2016). Nesse sentido, Arruda (2014) destaca que o jogo deve ser imprevisível para garantir emoção e tensão, aspectos sem os quais o jogo pode perder o interesse e ser abandonado. Essa imprevisibilidade está proporcionalmente relacionada à inteligência artificial do jogo: quanto maior for o nível desta, mais forte será aquela (ARRUDA, 2014).

É interessante, também, que os jogos considerem as habilidades do jogador, as quais envolvem processos mentais e físicos dele. Elas podem se referir, por exemplo, à lógica na resolução de um problema ou à coordenação entre as mãos e os olhos do jogador (SCHUYTEMA, 2016). Nesse contexto, é importante que os jogos desenvolvam o pensamento sistemático dos jogadores, de modo a levá-los a pensar estabelecendo as relações entre eventos, fatos e habilidades, que, assim, não são analisados isoladamente (GEE, 2003, 2009). Por isso, os jogos devem evitar se basear em desafios que não levem o jogador a usar suas habilidades, como, por exemplo, ficar apenas clicando com o mouse, pois “o progresso baseado em atividades que não exigem habilidades parece vazio e não proporciona ao jogador

a oportunidade para uma descarga de adrenalina ou um sentimento de realização” (SCHUYTEMA, 2016, p. 169). A esse respeito, McGonigal (2012) afirma que, nos jogos, há diferentes tipos de trabalho que podem ser realizados, como o mental, que estimula a cognição, o físico, que, por exemplo, faz acelerar nosso coração, o em equipe, que desenvolve nossas habilidades para trabalhar em cooperação e colaboração, e o criativo, que nos leva a agir, tomar uma decisão e dela nos orgulhar.

O ambiente ou cenário de um jogo pode ser estático ou ativo (SCHUYTEMA, 2016). É interessante que seja variável, para que possa despertar, visualmente, o interesse dos jogadores, que não querem que sua experiência de jogar ocorra inteiramente em um cenário uniforme. Por isso, é importante compreender o ambiente como um meio de interatividade, que orienta e conduz o jogador em sua experiência de jogar. Para Chandler (2012), o cenário tem influência na aparência do jogo, como no ambiente em que ele ocorre, nos objetos que dele fazem parte e nos *designs* dos personagens. Os jogos podem ter cenários de vários tipos, como ficção científica (como em *Halo*), mundo real (como em *Ghost Recon 2*) ou fantasia (como em *Final Fantasy*), e podem evoluir de acordo com a mecânica do jogo ou com as ações do jogador. Arruda (2014) esclarece que o cenário é o lugar no qual a ação do jogo se realiza, podendo ser, por exemplo, fixo, bidimensional, tridimensional ou realista.

Cabe destacarmos que os jogos digitais podem trazer elementos do mundo real para o universo virtual. Para Sato (2009), o realismo de um jogo está na coerência entre as representações de situações, objetos e ações e aquilo que o homem conhece de seu cotidiano, enquanto Rocha (2017) acentua que os jogos se tornam efetivos quando baseados em cenários que sejam relevantes, construídos a partir da realidade. Segundo Alves (2008, p. 5), uma simulação “não se caracteriza apenas como uma representação da realidade, limitando-se a reproduzir somente o modo em que o fenômeno aparece, mas também o mecanismo e o processo que são a base do fenômeno estudado”. Assim sendo, ela precisa fazer sentido para o jogador e estar associada a experiências e conhecimentos do mundo fora do jogo, o que gera identidade, reconhecimento e imaginação do jogador e favorece sua imersão no mundo do jogo.

Outro significativo elemento dos jogos é o avatar, ou personagem do jogo, constituindo “uma *persona* virtual assumida pelos participantes de jogos e de diferentes comunidades virtuais” (MOITA, 2007, p. 61), podendo ter traços humanos ou não. Para Arruda (2014), um personagem deve cativar o jogador, evidenciando a sua diferença e

exibindo as qualidades que lhe tornam forte. A esse respeito, Gee (2003, 2009) afirma que, nos jogos digitais, uma aprendizagem profunda ocorre se o aluno-jogador mantiver um compromisso com ela, o que significa que os jogos devem ser atraentes para o jogador, de modo que ele assuma uma identidade e se comprometa com o mundo do jogo, herdando ou construindo um personagem e aprendendo e agindo por meio dessa identidade.

Um avatar pode ser “jogável”, isto é, manipulado ou movimentado pelo jogador ou quando pode reagir às suas ações (ARRUDA, 2014), ou constituir um personagem não controlado pelo jogador (SCHUYTEMA, 2016). Além disso, os oponentes não podem ser derrotados facilmente, mas precisam desafiar os jogadores e exigir que usem suas habilidades e os recursos do jogo para tentar derrotá-los (SCHUYTEMA, 2016).

Gee (2003, 2009) postula que os personagens de bons jogos são ferramentas inteligentes, emprestando aos jogadores habilidades e conhecimentos, o que implica considerar que o conhecimento para jogar o jogo é distribuído entre jogador e personagem. Schuytema (2016, p. 171), por outro lado, observa que os oponentes computadorizados “não precisam ser inteligentes – simplesmente têm de parecer que estão agindo de modo inteligente e adequado dentro do contexto do jogo”. Isso significa que o avatar não tem, necessariamente, que ser manipulado pelo jogador ou trocar com ele alguma habilidade ou conhecimento, mas, no contexto do jogo, deve agir de forma coerente com o que se espera dele.

Diante desses importantes elementos dos jogos digitais e com base nas discussões de Gee (2003, 2009), Moita (2006, 2007), Alves (2008), Sato (2009), Santaella (2009), Wang e Sun (2011), Prensky (2012), Salen e Zimmerman (2012a; 2012b), Arruda (2014), Mastrocola (2015), Petry (2016a), Schuytema (2016), Rocha (2017), Alves *et al.* (2018, s. p.) concebemos os jogos como um gênero digital que se caracteriza por:

- (a) foco na experiência de jogar, prática potencialmente multimodal, em que diferentes modos (como o visual, sonoro, verbal, espacial e gestual) se mesclam para gerar sentido e desafiar, despertando o interesse do jogador;
- (b) diversas categorias (como corrida, luta, tiro) que podem ser jogadas em diferentes plataformas (como consoles, computadores e dispositivos móveis), atingindo públicos variados;
- (c) interface útil ao jogador na sua experiência de jogar e que disponibilize regras e informações que possam orientá-lo sobre o que pode ser feito ou não no jogo, estando disponíveis quando o jogador delas precisar, de forma automática ou quando solicitadas;

- (d) interatividade e poder de agência, que conferem ao jogo dinamicidade e transformam o jogador em produtor, e não somente consumidor, havendo, assim, uma interação responsiva entre jogo e jogador;
- (e) espaço de liberdade, customização, adaptação e níveis de complexidade, que fazem com que o jogo não seja apenas um processo mecânico, mas que se marque pelo conflito, desafio e imprevisto constantes, por diferentes fases ou graus de dificuldade e pelo ajustamento do jogo ao modo de jogar ou de aprender do jogador;
- (f) sentidos contextualizados, o que requer que o jogo seja significativo para o jogador, contextualizando palavras, sons, diálogos, ações ou imagens;
- (g) pensamento e exploração multidimensionais, que apontam, ao mesmo tempo, para a integração entre eventos do jogo e habilidades do jogador, para a análise detalhada de cada elemento do jogo e para a descoberta, contínua, desses aspectos;
- (h) distribuição de conhecimento, em que o jogo empresta conhecimentos e habilidades ao jogador e constitui uma ferramenta inteligente, interagindo com o jogador e gerando identificação com ele, de modo a levá-lo a se comprometer com o mundo do jogo, herdar um personagem, assumir essa identidade e agir por meio dela;
- (i) sistema de pontos e recompensas que motivam o jogador a continuar jogando;
- (j) estado de fluxo que gera no jogador o prazer de jogar e a se sentir constantemente desafiado, mesmo diante de frustrações;
- (k) gerenciamento do progresso, permitindo ao jogador salvar o jogo em determinada etapa para, depois, poder continuar;
- (l) foco *single player* ou *multiplayer*, possibilitando jogar individualmente, entre jogadores ou em equipe;
- (m) objetivos e metas que estimulem o jogador;
- (n) sistema de resultados e de *feedback*, para aprimorar as experiências do jogador em jogar, verificando seu progresso e se posicionando estrategicamente diante das metas; e
- (n) tempo, para a execução das ações e o alcance dos objetivos.

Se os jogos são um gênero digital com diferentes aspectos, gerando grande interesse nas mais diversas pessoas, que passam horas e horas diante das telas jogando e interagindo, sentindo as mais variadas sensações e emoções, é pertinente uma reflexão sobre quais poderiam ser as contribuições do uso de jogos digitais no processo educacional, o que discutimos na próxima seção.

### 3.4.1 *Serious games* e educação

Analisar o uso de jogos digitais no processo pedagógico nos aponta para o elucidativo questionamento de Gee (2003, 2009, p. 174-175): “Como podemos tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, mais parecida com os games no sentido de usar 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?”.

Esse questionamento requer uma análise que compreenda os conteúdos focalizados pelos jogos, sejam eles relativos à língua portuguesa ou a uma formação cultural ou ética, em sua relação com o contexto social, histórico ou político do educando, o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas e das habilidades leitoras, a seleção dos gêneros textuais/discursivos e o trabalho realizado com eles e os recursos utilizados. Esses aspectos são essenciais para despertar o interesse do aluno-jogador, potencializar a interação e favorecer a aprendizagem, o que pressupõe promover o letramento em jogos, que, para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 31), constitui-se na “habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles”. Conforme os autores, trata-se de um macroletramento, que envolve diferentes habilidades, como, por exemplo, as linguísticas, as espaciais, as cinestésicas e as multimidiáticas. Esse tipo de letramento tem despertado grande interesse, seja porque os jogos têm sido utilizados na tentativa de resolução de problemas reais, seja porque têm sido meio de expansão da educação (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Nesse contexto, a produção de *serious games*, englobando os jogos educacionais, tem sido representativa, pois, segundo o II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (SAKUDA *et al.*, 2018a), houve um aumento de 28% em 2017 em relação a 2016, sendo produzidos 463 jogos.

Além disso, de um total de 375 desenvolvedoras de jogos digitais, 75 (20%) delas atuam também em serviços educacionais, que podem se referir, por exemplo, a cursos de formação na área de jogos. No caso dos *serious games*, 28,4% de 225 empresas responderam que a receita gerada provém desse tipo de jogo. Dessa receita, os jogos educativos representam 16,9%, o que constitui, no geral, uma das principais fontes de renda para as desenvolvedoras brasileiras de jogos digitais, o que demonstra, no contexto brasileiro, a relevância dos *serious games*.

Essa terminologia<sup>5</sup> foi inicialmente usada por Clark Abt, em 1970, no livro “Serious Games”. Para o autor, esse tipo de jogo tem um objetivo educacional claro e cuidadosamente pensado, não se destinando a ser jogado exclusivamente por diversão, o que não sugere, como se poderia supor, que um jogo sério não possa ou não deva ser divertido (ABT, 1987). Percebemos, assim, que os *serious games* se diferenciam dos jogos de entretenimento. Segundo Sakuda *et al.* (2018a), estes objetivam a diversão, enquanto aqueles têm propósitos que vão além do divertimento. Nesse ponto, observamos que o conceito proposto por Abt (1987) acaba se ampliando, pois os *serious games* abrangem

jogos para treinamento em defesa, educação, exploração científica, planejamento urbano, saúde, processos de gestão, política e outros; jogos para a saúde (tendo como objetivo prevenção e/ou tratamento de condições físicas), os jogos educacionais (que têm como objetivo ensinar conteúdos escolares, habilidades específicas, entre outros) (SAKUDA *et al.*, 2018a, p. 41).

Os *serious games*, então, são jogos que procuram “simular situações práticas do dia a dia, com o objetivo de proporcionar o treinamento de profissionais, a tomada de decisão em situações críticas, a conscientização de crianças, jovens e adultos, e a educação em temas específicos” (MACHADO *et al.*, 2011, p. 254). Em relação à educação, são jogos que abordam conteúdos ou se tornam instrumento de reforço para temas já discutidos em sala de aula. Para Gomes (2016, p. 26), esses jogos têm, como intenção principal, um objetivo educacional, podendo constituir “instrumentos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades”, o que não significa suprimir a diversão deles.

A produção de *serious games* para o contexto educacional nos remete à gamificação. Com base em Kapp (2012), compreendemos o termo como a aplicação do conceito, do pensamento, da estética e da mecânica dos jogos para o engajamento e a motivação das pessoas na promoção da aprendizagem e na resolução de problemas. Assim, com o objetivo de solucionar problemas e potencializar a aprendizagem, são usados elementos ou características dos jogos, como, por exemplo, o sistema de recompensas e *feedback*, os níveis de dificuldade, as regras e os desafios.

---

<sup>5</sup> Conforme Lameris *et al.* (2017), há uma variação na literatura especializada sobre o entendimento do que sejam os jogos sérios. Crítica ao conceito faz Frasca (2007). Para o pesquisador, o termo parece ser aceito para denominar jogos que tem por objetivo treinar ou educar, mas, embora possa ser útil para explicitar as intenções dos criadores desses jogos, acaba sendo de certa forma problemático, ao dar a entender que os outros tipos de jogos não seriam sérios. Além disso, pontua que há jogos comerciais que podem ser utilizados para objetivos educacionais sérios.



De acordo com o autor, a gamificação pode ser de dois tipos: de estrutura ou de conteúdo. No primeiro caso, um conteúdo não é modificado ou transformado, mas, sim, a estrutura que o envolve, sendo a ela aplicados elementos dos jogos (por exemplo, pontos, níveis e conquistas), como uma situação em que um aluno recebe um questionário por meio de um aplicativo móvel e, ao ir respondendo corretamente às perguntas, ganha pontos e progride, recebendo um distintivo digital e ocupando um lugar em uma classificação. À medida que avança, são dados novos desafios ou questões em relação àquele conteúdo, recebendo, por acerto, mais pontos ou bônus, permitindo ao aluno avaliar seu progresso e sua aprendizagem. Percebemos, nesse caso, que o conteúdo do questionário não se modifica, mas é inserido em um contexto no qual os elementos dos jogos motivam o aluno a responder às questões e a avaliar o que está aprendendo.

No segundo tipo, os conteúdos são alterados ou delineados com base nos elementos, mecânica e estética dos jogos, ficando mais semelhantes a um jogo. Um exemplo é a seleção de determinado conteúdo: ele vai ser transformado, adicionando uma narrativa, um ou mais personagens, alguns desafios, em uma situação de fantasia. Nesse processo, então, o conteúdo se modifica, porque ele mesmo faz parte do processo de gamificação, sendo, por isso, gamificado, enquanto que na gamificação estrutural o conteúdo se mantém e é inserido dentro de um contexto em que há elementos dos jogos.

A partir desses conceitos de gamificação, percebemos, a respeito dos jogos educacionais, que há pelo menos duas diferentes perspectivas. A primeira é o enquadramento desses jogos dentro do conceito de gamificação, como em Kapp (2012), que vai concebê-los como um subtipo específico do metaconceito de gamificação. Assim, a construção de um jogo baseado em um conteúdo a ser ensinado é um processo de gamificação desse conteúdo. O autor, em outro trabalho, afirma que desenvolver jogos instrucionais com elementos dos jogos digitais, como *feedback*, narrativa, desafio e liberdade de falhar, acabam tornando o processo de gamificação efetivo e instrutivo (KAPP; CONÉ, 2012).

A outra perspectiva é o distanciamento dos conceitos, segundo Hagglund (2012), para quem a gamificação e os jogos sérios têm pontos em comum, como o fato de usarem o *design* dos jogos, mas são noções distintas, pois a gamificação não seria exatamente um jogo, mas, sim, o aproveitamento de elementos dos jogos em contextos de não-jogos, ao passo que os *serious games* são de fato jogos projetados para ambientes, como o educacional, com o propósito mais específico de melhorar algum aspecto especial da aprendizagem. Utiliza,

então, a metáfora de uma moeda para mostrar que, de um lado, temos problemas do mundo real transferidos para um jogo (*serious games*), enquanto, no outro, já temos os elementos de um jogo colocados em situações reais do mundo físico (gamificação).

Diante disso, assumimos, neste trabalho, a perspectiva de Kapp (2012), pois consideramos que os jogos educacionais das coleções didáticas, objetos de estudo desta pesquisa, são (ou deveriam ser) concebidos a partir de um processo de gamificação de conteúdos escolares utilizando-se do conceito, do pensamento, da mecânica e da estética dos jogos digitais, sendo, por isso, um exemplo de *serious games*. Com isso, podemos compreender a gamificação como “o desenvolvimento de uma estratégia de aprendizado com a utilização de um jogo digital em um contexto de aprendizagem” (SILVA; DUBIELA, 2014, p. 149).

Nessa discussão sobre a abordagem de conteúdos do ensino da língua portuguesa por meio de jogos de objetos digitais das coleções didáticas, faz-se oportuno compreendermos os processos de remediação (BOLTER; GRUSIN, 1998) ou rerroupagem (COSTA, 2010). A remediação não é simplesmente “passar de uma mídia para outra”, mas, sim, considerar diferentes elementos das mídias envolvidas e as intenções decorrentes desse processo. Nesse sentido, conforme Bolter e Grusin (1998), pode haver (1) a tentativa de transparência ou de anulação de uma mídia para outra (como transferir um texto literário impresso para um DVD), sem uma aparente crítica, ou (2) a diferenciação de uma mídia em relação à outra (o “novo” tenta melhorar o “velho”, podendo variar os níveis de fidelidade, como, por exemplo, a versão digital de uma enciclopédia impressa) ou, ainda, (3) um processo mais agressivo ou uma absorção de uma mídia pela outra (como, por exemplo, a relação entre um jogo e sua versão cinematográfica, e vice-versa).

Assim como a remediação, a rerroupagem não é a mera transferência de um meio para outro, já que há intenções que motivam esse procedimento. Segundo Costa (2010), ela pode ser de dois tipos: midiática ou mecânica. A rerroupagem midiática se refere à remediação discutida, anteriormente, por Bolter e Grusin (1998). Já na rerroupagem mecânica, Costa (2010, p. 191), analisando jogos educativos, discute que “fórmulas tradicionais [de jogos] e já testadas são reaproveitadas, e nelas inseridas o conteúdo didático”, muitas vezes, no entanto, sem considerar o fluxo do jogo. Nesse sentido, o autor problematiza a produção dos jogos educativos: a dificuldade, muitas vezes, de associar o lúdico ao conteúdo escolar. Em razão disso, muitos jogos educacionais acabam não sendo “projetados, testados e idealizados como

jogos, com tudo o que se subentende de um jogo: ser divertido, desafiador, instigante, e ainda nesse caso, conseguir transmitir um conteúdo de cunho didático. Mas ao invés disso são apenas jogos, ‘vestidos’ como educativos” (COSTA, 2010, p. 187-188).

Bahia (2016), por sua vez, argumenta que há jogos que adicionam uma mecânica divertida aos conteúdos curriculares ou que já trazem uma representação acabada desses conteúdos, em vez de se tornarem instrumentos para que o jogador aprenda jogando, observando que o potencial de um jogo educativo está no modo como pode motivar e promover a aprendizagem. A respeito dessa problemática entre diversão e aprendizagem, Alves (2012, p. 9) afirma que alguns jogos educacionais

por apresentarem uma preocupação excessiva com o conteúdo conceitual criam estratégias que comprometem a jogabilidade e o nível de imersão, quebrando o envolvimento e engajamento do jogador, retirando do espaço do jogo para realizar uma atividade avaliativa, na medida em que compreendem a avaliação de forma somativa (preocupação em mensurar o que foi aprendido) e não formativa (ênfase no processo).

Essas observações, aplicadas ao ensino da língua portuguesa, sugerem que muitos jogos podem dar ênfase nos conteúdos, focalizando uma abordagem *sobre a língua*, e não *com e por meio dela*, sem considerar a ludicidade. O resultado é um desencontro entre a abordagem dos conteúdos e a jogabilidade/interatividade do jogo, adotando, muitas vezes, uma perspectiva “skill-and-drill, isto é, uma técnica de ensino baseada na repetição, normalmente entediante” (ALVES, 2012, p. 11). Sobre esse desencontro, Alves *et al.* (2018) discutem que o resultado é a produção de jogos educativos com baixa qualidade. As relações, assim, entre diversão e conteúdo educacional nos jogos podem ser variadas (MENDES, 2011), de artefatos que conciliam esses dois aspectos a objetos que, por um lado, são divertidos, mas colocam os conteúdos à margem da mecânica, ou, por outro, abordam adequadamente os tópicos de ensino, considerando os princípios de aprendizagem, porém ficam a desejar na interatividade e na sua estética.

Segundo Alves *et al.* (2018, s. p.), os jogos educativos devem “proporcionar um ambiente de aprendizagem atraente, possuindo imagens, sons e narrativas passíveis de interpretação e ressignificação por parte do jogador”, unindo princípios pedagógicos, entretenimento, diversão e atratividade. Nesse sentido, Costa (2009) destaca a importância de se saber projetar um jogo educativo, observando que “em vez de pegar a estrutura de um jogo de entretenimento para ensinar um objeto de conhecimento, deve-se pensar em pegar a

estrutura do objeto de conhecimento para criar um jogo de entretenimento”. Essa constatação pressupõe pensar no modo de abordar os conteúdos curriculares, projetando um jogo que possa levar em conta a estrutura do objeto que é foco de aprendizagem, aproximando-se dela, e não simplesmente adaptar um jogo de entretenimento, até mesmo porque seus objetivos são diferentes.

É necessário, portanto, “produzir a melhor relação possível entre os objetivos pedagógicos, o sistema de desafios e recompensas e a narrativa do jogo para que o processo de aprendizagem seja divertido e eficiente” (MENDES, 2011). Não é uma tarefa simples, porque a produção de um jogo digital é complexa: não só demanda tempo e investimento, mas porque envolve diversos conhecimentos, áreas e profissionais (GALISI, 2009), sendo necessária, ainda, no caso dos jogos educativos, uma atenção especial aos princípios pedagógicos. Dessa forma, entender a gamificação, no processo de remediação/erroupagem de jogos digitais no contexto educacional, é justificável, não só pelo sucesso dos jogos digitais entre crianças e adolescentes, mas, também, pela natureza, mecânica e conteúdo dos jogos e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem, superando “a tradição de um currículo rígido e conteudista para oportunizar através dos jogos uma participação efetiva dos alunos na construção de sua própria aprendizagem” (MOITA; SILVA, 2006, s. p). Assim sendo, podemos romper estigmas de que os jogos educativos são “chatos” ou “enfadonhos” e desmitificar crenças de que, ao jogar, crianças ou adolescentes perdem tempo ou apenas se divertem, e não aprendem, compreendendo, por outro lado, as contribuições dos jogos para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos estudantes (ALVES, 2012), temas que abordamos na próxima seção.

### **3.4.2 Jogos digitais e aprendizagem**

Os jogos digitais, se bem produzidos e utilizados, podem contribuir, conforme Alves e Torres (2018), para que processo educativo se torne mais lúdico e interativo, promovendo aprendizagem (BORGES, 2013). De acordo com Coscarelli (2016a, p. 13), “os jogos desenvolvem memória, criatividade, raciocínio, solução de problemas, bem como ajudam os jogadores a lidar com a frustração e a trabalhar colaborativamente”, de modo a promover socialização e a gerar um sentimento de que se pertence a um grupo. Os jogos digitais, assim,

podem representar “novas formas de sentir, pensar, agir e interagir” (MOITA, 2007, p. 21). É oportuno, então, analisarmos o que pesquisas têm apontado sobre a produção de jogos educacionais e seu uso no processo educativo.

Ribeiro e Coscarelli (2009), por exemplo, fizeram análise de 15 jogos da *internet* voltados à alfabetização de crianças. As autoras afirmam que “os jogos costumam ser um universo motivado, em que o aprendizado costuma ser rico e prazeroso” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009, s. p.). Os critérios para a análise dos jogos contemplaram, dentre outros aspectos, as interfaces, o *feedback*, as concepções de aprendizagem e os tipos de desafios dos jogos, aspectos importantes para a experiência de jogar. Segundo elas, espera-se que os jogos possam explorar recursos das tecnologias digitais, como som e *feedback* personalizado, e não constituam, por outro lado, uma atividade que é tradicionalmente realizada no papel e que foi transferida para um jogo, o que constataram em relação aos jogos analisados.

Na pesquisa que realizaram, Ribeiro e Coscarelli (2009) fizeram uso de diferentes critérios de análise. Destacamos, entre eles, que a interface precisa ser intuitiva e que os desafios devem ser crescentes, constituindo combustíveis para que o jogador continue a jogar e aprenda por meio do jogo. Além disso, as tarefas a serem realizadas pelo jogador devem variar e o *feedback* precisa ser útil como (re)orientação ou estímulo para as ações do usuário. Em relação às concepções de aprendizagem, Ribeiro e Coscarelli (2009, s. p.) afirmam que os jogos educativos “devem estimular a aprendizagem ativa, construtiva e que exista mais de uma possibilidade de construção”. Dentre os resultados, grande parte dos jogos não teve o cuidado com a diversão, nenhum deles contextualizou significativamente os conteúdos em uma situação, real ou imaginária, 87% dos jogos não variaram as atividades propostas e impuseram aos jogadores a repetição de ações, e o *feedback*, em 13 dos 15 jogos, se resumiu a informar apenas se houve erro ou acerto, sob uma perspectiva behaviorista. A respeito dessa constatação, as pesquisadoras apontam que o behaviorismo se pauta na relação entre estímulo e resposta, observando que

na educação, o Behaviorismo foi aplicado no desenvolvimento de métodos de ensino programado, no controle e na organização de situações de aprendizagem. Esta última pode ser assim exemplificada: o professor pergunta ao aluno: 4 x 3 são? Dada a resposta o professor confirma com um reforço que pode ser positivo ou negativo: a correta, 12, é confirmada com o reforço positivo “Muito bem!” que equivale a uma recompensa dada ao sujeito por ter aprendido o que se desejava; já uma resposta incorreta recebe um reforço negativo “Errado, você precisa estudar mais” que tem a função

de remover o comportamento indesejado (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009, s. p.).

A esse respeito, Wang e Sun (2011) assinalam que os primeiros estudiosos behavioristas concebiam a aprendizagem como um sistema de reforço: os alunos faziam exames regularmente, recebendo *feedback* sobre as respostas erradas e recompensas pelas corretas. Nesse contexto, podemos, então, contrapor uma perspectiva de ensino baseada na transmissão da informação a uma aprendizagem como processo de construção de conhecimentos (MOITA; SILVA, 2006). Na primeira situação ocorre uma abordagem de conteúdos isolados, gerando um conhecimento desvinculado das outras representações mentais, pois o foco é desenvolver um “processamento individual de informação, independentemente da cultura e dos contextos físicos da aprendizagem, e trata a informação como um construto neutro” (MOITA; SILVA, 2006, s. p.).

No outro polo, enquadram-se as concepções construtivistas, que privilegiam a interação e a participação, evidenciando o papel do estudante nos processos de construção do conhecimento, explorando, ativamente, os contextos em que ele esteja inserido (MOITA; SILVA, 2006). No caso das correntes que se vinculam a uma perspectiva mais social, o conhecimento é resultado de “um processo de exploração, experimentação, discussão e reflexão colaborativa realizado não só de forma ativa pelo aprendente, mas também no grupo ou comunidade de aprendizagem” (MOITA; SILVA, 2006, s. p.). A aprendizagem, assim, ocorre não só de forma participativa, mas, também, colaborativa.

Os jogos, nesse cenário, não podem ser concebidos como um recurso para transmitir informação, constituindo os jogadores mero receptores passivos, mas precisam ser entendidos como um meio para a transformação da informação e geração do conhecimento, pois, “por um lado, [...] permitem ao jogador acesso à rede de informações e, por outro, [...] são instrumentos para o desenvolvimento das interações entre as representações da comunidade de jogadores” (MOITA, 2007, p. 77), de modo que a produção do sentido se torne um processo social, na lógica do “todos para todos” (e não na transmissão de “um para todos”), e a construção do conhecimento seja contextualizada.

Moita *et al.* (2011), por sua vez, analisam o desenvolvimento e a aplicação do jogo *Watt's House*, que aborda o uso da energia elétrica no ambiente doméstico, levando o jogador a refletir sobre suas atitudes para que possa usar conscientemente esse recurso. Os pesquisadores destacam que os jogos digitais podem constituir tecnologia importante no

processo educacional, pois podem estimular os alunos “a serem mais críticos, construtivos e reflexivos do que o ensino convencional numa sala de aula, e a dinâmica e o modo de pensar são abordados nos games muito mais próximos do mundo atual do que o modo como a escola o retrata” (MOITA *et al.*, 2011, p. 4).

O jogo *Watt's House* foi avaliado por alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual da Paraíba. Todos os participantes apontaram que o jogo despertou seu interesse por causa dos recursos que ele apresentou, como qualidade ou nível das instruções, o leiaute e o conteúdo. Além disso, Moita *et al.* (2011, p. 4) acentuam que:

Uma parcela de 92% dos que responderam ao questionário caracterizou o software [...] como uma ferramenta que permite um maior controle, por parte dos alunos, do seu próprio processo de aprendizagem, ao passo que há interação com seu conhecimento prévio, resultando na construção de um pensamento lógico a respeito dos temas abordados.

*Watt's House*, dessa forma, além de levar os informantes a perceberem que ele contribui para a aprendizagem, é um recurso importante para ativar os conhecimentos prévios dos jogadores e desenvolver o raciocínio lógico dos conteúdos. Chegam a conclusão Moita *et al.* (2011, p. 8) que o jogo se constitui “uma ferramenta extremamente eficiente para a conscientização da sociedade no combate ao desperdício de energia elétrica”.

Outro trabalho importante foi desenvolvido por Borges (2013), a partir de duas versões do jogo digital “Pac-Mouse”, uma com orientações explícitas e a outra com instruções implícitas. Esse jogo objetiva contribuir para a aprendizagem do sistema alfabético escrito, no reconhecimento das palavras, por meio da execução de receitas, cujos ingredientes precisam ser encontrados em azulejos nos quais estão sílabas para se formarem vocábulos. O estudo foi realizado com 20 crianças, entre 5 e 7 anos, que estavam na fase de pré-alfabetização, no nível pré-silábico de aquisição da escrita.

O pesquisador afirma que o sucesso de um jogo se relaciona ao modo como são exploradas as potencialidades da mídia digital, na promoção de um ambiente que seja divertido para os jogadores. Assim, é importante que os jogos associem diferentes linguagens, como imagens, simulação e música, para proporcionar aos usuários uma experiência significativa que possa estimular sensações prazerosas. Nesse contexto, observa o autor que “as regras, objetivos, feedback, conflitos, interação social e representação são variáveis que condicionam a relação que o jogador constrói com a máquina, possibilitando que ele se

envolva e se divirta” (BORGES, 2013, p. 19). Se ocorre uma simplificação do jogo, sem que sejam consideradas essas variáveis, ele pode se transformar em uma tarefa.

Em relação os jogos com objetivos educacionais, o autor problematiza o desafio que envolve sua produção, na inserção de um conteúdo sem que o jogador perceba o ato de jogar como uma atividade escolar. Esse tipo de jogo, muitas vezes, é visto pelos usuários como tarefas, faltando-lhe a repetibilidade que os jogos de entretenimento geralmente têm. Daí a importância, segundo Borges (2013), de se considerarem, nos jogos educativos, as competências que devem ser desenvolvidas, os critérios para integrar, de modo satisfatório, os conteúdos escolares ao ambiente do jogo e as relações entre desafios e instruções, em uma dinâmica que possa favorecer a diversão.

Ao investigar as possibilidades pedagógicas do jogo “Pac-Mouse”, Borges (2013, p. 133) destaca que “o jogo com instrução implícita contribui mais para que os jogadores se engajem na formação de palavras e, conseqüentemente, para a leitura do sistema alfabético escrito”. Com isso, confirmou-se a hipótese de que “os jogos digitais que possuem, desde a primeira fase, desafios com instruções explícitas, relacionadas a objetivos escolares, possuem menos repetibilidade do que os jogos cujos desafios contém instruções implícitas” (BORGES, 2013, p. 144). Além disso, os resultados apontam que houve avanços no registro das palavras, pois crianças que estavam no nível pré-silábico começaram a vivenciar a escrita na fase silábica, silábico-alfabética ou alfabética, e que, de modo geral, os participantes da pesquisa melhoraram seu desempenho no jogo, na leitura ou na escrita. Percebemos, dessa forma, que os jogos digitais podem contribuir para o processo educacional, favorecendo a imersão e promovendo a aprendizagem.

Gomes (2016), em análise do jogo *Fable III* no ensino de Espanhol, afirma que o recurso foi capaz de proporcionar uma aprendizagem da língua em um contexto de motivação para os jogadores, alunos do Ensino Médio do Colégio Militar de Belo Horizonte – MG. A pesquisa apresenta dados interessantes, como, por exemplo, o aumento do reconhecimento do vocabulário da língua em 100% dos participantes, na comparação entre dados antes e depois de teste após os estudantes terem jogado *Fable III*. Além disso, na identificação de cores e objetos, o índice de avanço foi de 87%, o que demonstra que o jogo contribuiu para a melhoria da capacidade de percepção dos aprendizes. Outro aspecto destacado por Gomes (2016) é a habilidade de traduzir palavras, para a qual 92% dos alunos melhoraram sua



capacidade depois da experiência com o jogo, mesmo índice para a produção textual, tanto em relação ao desempenho gramatical quanto ao desenvolvimento dos conteúdos.

Por sua vez, Petry (2016b, p. 45), em análise de pesquisas experimentais, aponta que jogar jogos digitais “leva à melhora na capacidade perceptiva e na atividade de processamento cognitivo, provoca reações mais rápidas e melhora a capacidade motora e a acuidade visual”, enquanto Ribeiro e Carvalho (2016, p. 211), em revisão de literatura, destacam que os jogos digitais

podem ser ferramentas propiciadoras de aprendizagem, pois contribuem para o desenvolvimento cognitivo e estimulam, entre outros aspectos, a capacidade do indivíduo de definir objetivos e solucionar problemas, enfrentar situações inesperadas e frustrantes, conhecer outras culturas por meio de *games* produzidos em países diferentes, desenvolver habilidades cooperativas e formação moral por meio de jogos que simulem a vida cotidiana [e] podem estimular nos jogadores capacidades como criatividade, raciocínio, imaginação, orientação espacial, concentração, desenvolvimento de habilidades motoras e de linguagem, que podem refletir em desempenhos escolares satisfatórios.

Alves e Torres (2018) problematizam as possibilidades de mediação nos espaços escolares por meio dos jogos digitais. Se os jogos fazem parte do cotidiano de muitos alunos, por que ainda estão pouco presentes no ambiente escolar? As autoras apontam que o uso de jogos nas escolas “encontra desafios com relação à infraestrutura de algumas instituições, principalmente as públicas, que não oferecem suporte necessário para a interação com esses recursos, seja no que se refere aos equipamentos, ao acesso à Internet e/ou à formação dos professores” (ALVES; TORRES, 2018, p. 51). Além desse problema de infraestrutura, outro fator que dificulta o uso de jogos nas escolas é a falta de letramento dos professores, pois eles “não conseguem atribuir sentidos para a mediação desses aparatos no espaço escolar” (ALVES; TORRES, 2018, p. 52). Consequentemente, se os professores não jogam ou não conhecem a linguagem dos jogos, eles acabam se sentindo inseguros para promover uma prática educativa que faça uso desses artefatos.

Enfatizam, também, Alves e Torres (2018) que os jogos não constituem apenas um meio de entretenimento, mas também acabam sendo instrumentos para a construção de espaços participativos para a aprendizagem, podendo estimular as funções executivas<sup>6</sup>, como

---

<sup>6</sup> Essas funções “se constituem no maestro do sistema cognitivo, gerenciando as informações que são produzidas pelos sujeitos” (ALVES; TORRES, 2018, p. 52).

a memória operacional, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do sistema cognitivo dos alunos. Com o propósito de verificar essas contribuições, as autoras desenvolveram um estudo com 57 crianças, entre 8 e 12 anos, de uma escola pública em Salvador – BA, com o “*Gamebook* Guardiões da Floresta”. Concluem, após a aplicação do jogo, que é necessário se ater aos aspectos técnicos, com especial atenção às características dos jogadores-leitores. Além disso, afirmam que jogos podem “contribuir para criar novas formas de inclusão sociodigital, diminuir o fosso geracional entre crianças, adolescentes e professores [e] promover espaços de aprendizagem mais lúdicos, interativos e imersivos (ALVES; TORRES, 2018, p. 51).

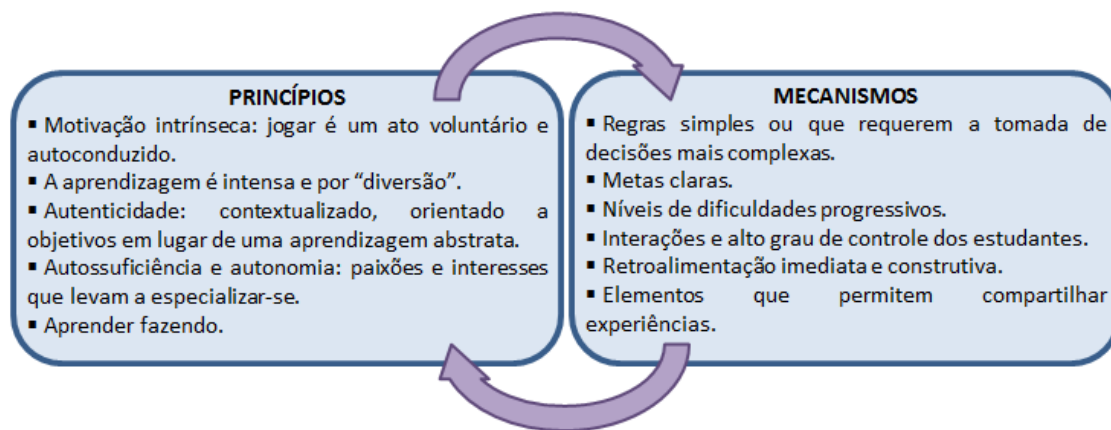
Prensky (2012, p. 38) pontua, sobre a relação entre jogo e ensino, que “a aprendizagem baseada em jogos digitais trata precisamente da diversão, do envolvimento e da junção da aprendizagem séria ao entretenimento interativo”, citando o uso de jogos, por exemplo, para que crianças aprendam o alfabeto e a leitura ou alunos do Ensino Médio conheçam sobre política eleitoral. Na proposta de um ensino voltado para o aprendiz, levanta as seguintes ponderações:

- O jogo será um treinamento ou uma aprendizagem da qual as pessoas vão *querer* participar (ou, quando acertamos na mosca, vão *correr* para jogar).
- Terá uma grande variedade de formas, assim como são os jogos, desde os que mexem mais com a parte física aos que mexem mais com o cérebro.
- Combinará os métodos de aprendizagem adequados para cada tipo de conteúdo, com uma variedade de estilos, proporcionando aos jogadores uma ampla possibilidade de escolha.
- Será uma espécie de “aprendizagem discreta”, de modo que os jogadores vão se divertir enquanto jogam, percebendo o que aprenderam depois.
- Será combinado com reflexões ou outros tipos de aprendizagem, quando necessário, para a produção de um resultado total (PRENSKY, 2012, p. 141-142).

Assim sendo, a aprendizagem baseada em jogos digitais é definida, conforme Prensky (2012, p. 208), como “qualquer jogo para o processo de ensino e aprendizagem em um computador ou on-line”. Essa aprendizagem se baseia na integração de conteúdo educacional e jogo digital, funcionando pelo envolvimento gerado, pelo processo interativo empregado e pela contextualização promovida. Conseqüentemente, ela ocorrerá na medida em que for grande o envolvimento e substancial a aprendizagem, observando que há um *continuum* cuja meta é buscar esse equilíbrio entre esses dois fatores, mantendo-os em elevado nível. Sobre essa discussão, Perrotta *et al.* (2013, *apud* CONTRERAS-ESPINOSA; EGUIA-GÓMEZ,

2016, p. 64) apresentam princípios e mecanismos envolvidos na aprendizagem baseada em jogos, que reproduzimos na Figura 1.

**Figura 1:** Princípios e Mecanismos da Aprendizagem Baseada em Jogos



Fonte: Adaptação de Perrotta *et al.* (2013, *apud* CONTRERAS-ESPINOSA; EGUIA-GÓMEZ, 2016, p. 64).

Esses princípios e mecanismos norteiam uma aprendizagem significativa por meio dos jogos. Os conteúdos são contextualizados em um ambiente de diversão, para que o aluno seja levado a aprender jogando. Para tanto, é necessário conjugar um tratamento adequado dos conteúdos com mecanismos da estrutura dos jogos que possam orientar o jogador e potencializar sua experiência, favorecendo o engajamento, a motivação e o interesse em jogar, e isso resultando em aprendizagem que é distribuída. Esse aspecto aponta para o fato de que o desenvolvimento da cognição ou de habilidades não está confinado, única e exclusivamente, no cérebro, mas distribuído, por exemplo, com outras pessoas e ferramentas (SANFORD; HOPPER, 2009). No contexto dos jogos, a aprendizagem distribuída pressupõe que o jogador, para desenvolver suas habilidades, precisa, ativamente, interpretar informações ou conteúdos, fazer uso deles e aplicá-los, assim como também os produzir. Em razão disso, a aprendizagem emerge da relação entre os conhecimentos do jogador e de sua interação com o mundo do jogo, na condição de um sujeito que observa, analisa, engaja e age nesse mundo e, muitas vezes, para além dele.

Nesse sentido, Alves e Torres (2018) constataam que os jogos digitais podem promover uma aprendizagem colateral que estabeleça diálogo com os conteúdos das disciplinas. Esse conceito se refere à “aprendizagem provocada pelos jogos digitais que mobiliza os jogadores a ir além do universo do game” (ALVES; TORRES, 2018, p. 54). É, portanto, uma

aprendizagem que não se relaciona ao conteúdo do jogo em si, mas que se refere, conforme Alves (2018), aos conceitos desenvolvidos em decorrência da interação do jogador com o jogo e que poderão ser utilizados em diferentes situações escolares ou não. Um exemplo seria o jogo “Deus da Guerra”: ao jogá-lo, o aluno-jogador pode se sentir motivado a obter mais informações sobre a mitologia grega, participando de fóruns de discussão ou assistindo a vídeos sobre o assunto, agindo e aprendendo, assim, para além do universo do jogo.

Shaffer *et al.* (2005) discutem que os jogos digitais são instrumentos importantes, pois permitem aos jogadores participar de novos mundos e aprender por meio deles. Os jogos são capazes de promover *o aprender fazendo*, ao desenvolverem práticas sociais por meio das quais os jogadores podem explorar novas identidades, integrando modos de ser, saber e fazer, em atividades significativas no mundo virtual que possam ser também atividades significativas no mundo fora do jogo. Dessa forma, os jogadores estão imersos em um contexto de compreensão situada, pois os sentidos são contextualizados (GEE, 2003, 2009): os jogadores sabem o significado, por exemplo, de uma palavra ou aprendem novas quando as ligam a determinadas experiências (diálogo, ação, imagem) às quais os vocábulos se referem. Os termos, então, têm significados situados contextualmente, o que implica considerar que os jogos devem contextualizar os sentidos das palavras em diálogos, ações e imagens a que fazem referência e mostrar como variam de acordo com eles.

Salen e Zimmerman (2012a), por sua vez, apontam que os jogos devem promover a “interação lúdica significativa”, o que torna o jogo um artefato com significado, que surge da interação entre o jogador e o jogo, assim como do contexto em que se joga. Nesse sentido, frisam os autores que

Jogar um jogo significa fazer escolhas e tomar medidas. Toda essa atividade ocorre dentro de um sistema projetado para apoiar tipos significativos de escolhas. Cada ação resulta em uma mudança que afeta o sistema global do jogo. Outra forma de dizer isto é que uma ação que um jogador toma em um jogo resulta na criação de novos significados no sistema. Por exemplo, depois de mover uma peça no xadrez, as relações recém-estabelecidas entre as peças do xadrez dão origem a um novo conjunto de significados – significados criados pela ação do jogador (SALEN; ZIMMERMAN, 2012a, p. 49).

Com isso, quando o jogador escolhe determinada ação, acaba por criar, no sistema do jogo, novos significados que vão requerer novas estratégias para jogar, e proporcionar a interação lúdica significativa. Cabe, no entanto, conforme os próprios autores acentuam,

observar que alguns jogos geram mais experiências significativas que outros. A esse respeito, Schlemmer e Lopes (2016, p. 185) discutem que, para que os jogos se tornem significativos, é necessário que possibilitem

viver uma experiência capaz de atribuir sentido às informações. Ao entrar em um game, o sujeito é desafiado a explorar, a realizar missões, o que o coloca no controle do processo, no qual, por meio de sua ação e interação (no e como o próprio ambiente do jogo, com um NPC [*non-player character*] ou outros jogadores – o que resulta em atividade constante), enfrenta problemas, descobre caminhos e soluções, define estratégias, toma decisões, enfim, vive experiências, e tudo isso de forma divertida, favorecendo a imersão e o engajamento.

Os jogos precisam, pois, levar em conta os desafios, o nível de imersão, a agência e a diversão, para que, conseqüentemente, sejam significativos e atraiam a atenção dos jogadores. Nessa trilha, Klopfer, Osterweil e Salen (2009, *apud* BAHIA, 2016, p. 79) postulam que “um jogo educativo deve colocar o jogador em contato com aquilo que há de profundamente envolvente em um tema, ajudá-lo a construir uma alavanca para alcançar conceitos e motivá-lo a se aprofundar”.

Diante da importância de avaliarmos os jogos das coleções didáticas que são disponibilizadas a alunos e professores, apresentamos, no próximo capítulo, os procedimentos que utilizamos para desenvolver esta pesquisa.

## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA E METODOLOGIA

Com base nos pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa, contextualizamos neste capítulo, o tipo de pesquisa em que nos fundamentamos para discorrer nossa argumentação e focalizamos os jogos dos OEDs de coleções didáticas. Na sequência, trazemos informações sobre os professores e os alunos que participaram da pesquisa e descrevemos os procedimentos metodológicos que foram aplicados com esse público-alvo.

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho, quanto à abordagem, se fundamenta na pesquisa qualitativa, pois almeja explicar o modo como os jogos das coleções didáticas selecionadas oferecem atividades de leitura e de conteúdos linguístico-gramaticais e, ao mesmo tempo, objetiva captar as percepções dos alunos e professores sobre tais jogos e interpretá-las. Em razão dessa natureza, compreendemos que este estudo, por um lado, adquire, quanto aos objetivos, um caráter interpretativo-descritivo, por isso sendo utilizada a pesquisa exploratória, e, por outro, procede a uma pesquisa documental. São esses, então, os enquadramentos da pesquisa que procuramos explicar nesta seção.

Para Gil (2009, p. 41), uma pesquisa exploratória objetiva “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Por meio desse tipo de estudo, procuramos aprimorar concepções ou ideias ou até mesmo descobrir intuições. Para tanto, podemos incluir, nesse tipo de pesquisa, instrumentos como levantamento de bibliografia, realização de entrevistas ou exploração de casos semelhantes. Já a pesquisa descritiva, conforme o autor, dentre outros objetivos, faculta levantar opiniões, atitudes e crenças do público-alvo de um estudo. Por isso, procuramos levantar hipóteses sobre os jogos das coleções didáticas, descrevê-los e analisá-los, na interpretação das percepções de alunos e professores acerca desses recursos.

Nosso estudo utiliza, ainda, uma pesquisa documental, compreendendo os jogos como um documento, que, para Godoy (1995), é entendido de forma ampla, incluindo tanto

materiais escritos, como relatórios ou obras científicas, quanto elementos iconográficos, como imagens e filmes. Esse tipo de pesquisa representa o “exame de materiais de natureza diversa que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). Esses materiais, segundo o autor, podem ser primários, quando produzidos por alguém que participou diretamente do evento que está sendo analisado, ou secundários, quando coletados e analisados por pessoas que não participaram do processo de produção, caso em que se enquadra nossa pesquisa. Assim sendo, intencionamos entender os dados obtidos a partir de nossas categorias de análise dos jogos (Apêndice A), com foco em elementos de sua mecânica e no tratamento dispensado à língua portuguesa. Analisamos, por isso, não só os jogos das coleções didáticas, mas, também, documentos que a eles fazem referência, como o Edital do PNLD 2014 e o Guia do Livro Didático.

Nesse cenário, Godoy (1995, p. 23) “parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”, o que aponta para a importância de se compreender as características e as estruturas no interdiscurso dos jogos, analisando sua produção e/ou recepção/uso. Assim, focalizamos os jogos dos OEDs dos LDs, por meio de uma pesquisa com/nos/os jogos, a partir das perspectivas de análise de material didático discutidas por Silva (2013), conforme abordamos em “3.1 Livro Didático e Ensino da Língua Portuguesa”. Procedemos, então, à descrição e análise das percepções e reações dos professores e alunos diante dos jogos, ao estudo do tratamento que a língua portuguesa recebe nesses objetos e à reflexão sobre documentos orientadores da produção dos jogos, o resultado dessa produção e a distribuição, o recebimento e o uso dos jogos pelos professores. Diante da importância e da dimensão do PNLD, na edição de 2014, programa que enviou às escolas os manuais didáticos e, juntamente com eles, os OEDs, cabe apresentarmos melhor esse objeto de nosso estudo, o que fazemos na próxima seção.

## 4.2 OBJETO DE PESQUISA

Os jogos dos OEDs integrados a coleções didáticas de língua portuguesa referentes ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) disponibilizadas ou vinculadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014) constituem o objeto de estudo e análise desta tese.

Assumimos que os conteúdos da língua, ao se valerem da mecânica dos jogos, acabaram passando por um processo de gamificação, conforme a definição desse conceito proposta por Kapp (2012) e Kapp e Coné (2012). Isso significa que os jogos dos DVDs das coleções, na abordagem dos conteúdos linguístico-gramaticais e da leitura, utilizaram (ou deveriam ter utilizado) do conceito, da mecânica e da estética dos jogos digitais, levando em conta, por exemplo, aspectos como personagem, cenário, *feedback* e desafio.

Selecionamos os jogos de dois tipos de coleção didática: (a) Tipo 1, “Projeto Teláris”, para a qual, no PNLD, foi disponibilizado apenas o manual impresso, embora tenha sido produzido DVD referente à coleção impressa, como material promocional/de divulgação. A capa desse DVD e a tela interna informam que os conteúdos foram inscritos no PNLD, embora não tenhamos acesso se esses jogos passaram por processo de avaliação e aprovação; e (b) Tipo 2, três coleções, “Para Viver Juntos”, “Universos” e “Português: Linguagens”, com a oferta do DVD no PNLD, sendo os OEDs avaliados e aprovados pelo PNLD.

Analisamos os conteúdos dos DVDs que são denominados como “jogos” pelas próprias coleções didáticas. Os critérios de seleção e de análise desses objetos são detalhados na seção que segue.

#### **4.2.1 Critérios de seleção e de análise dos jogos**

O objetivo de nossa pesquisa foi refletir sobre os elementos da mecânica dos jogos das coleções didáticas e a abordagem da língua portuguesa que promovem, independentemente do processo de avaliação e aprovação ou não pelo PNLD. Procuramos, então, desenvolver este estudo em duas etapas: (1) análise dos jogos por professores e alunos; (2) análise dos jogos pelo pesquisador.

Na primeira etapa, nossa meta foi captar como os professores percebiam esses objetos e os usavam (ou não) em sala de aula e como os alunos, na condição de habituais jogadores, entendiam o conceito de “jogo” desenvolvido nesses conteúdos dos DVDs das coleções didáticas. Para tanto, esses informantes analisaram 15 jogos (com breves informações no Apêndice G), dada a impossibilidade de todos esses informantes jogarem os 70 jogos das coleções. Selecionamos esses 15 jogos para a análise de professores e alunos com base nos seguintes critérios, observando se eles:



- (a) abordavam a leitura e/ou os conteúdos gramaticais e a variação linguística;
- (b) eram referentes a cada ano escolar, conforme o público de alunos: 6º, 7º, 8º e 9º Anos;
- (c) faziam parte das coleções (uma das coleções não apresenta jogo para o 6º Ano e, por isso, para esse nível de ensino foram analisados apenas 3 jogos, e não 4, como nos demais);
- (d) promoviam uma simulação, como, por exemplo, *paintball*, basquete e futebol;
- (e) incluíam avatar e cenário;
- (f) exigiam diferentes ações, como, por exemplo, clicar, arrastar, marcar, digitar;
- (g) desenvolviam atividades simuladas que fossem de dinâmica semelhante, como, por exemplo, analisar dois jogos que tivessem como simulação uma partida de basquete, para permitir uma análise comparativa entre os jogos e entre as percepções dos professores, dos alunos e a nossa.

Na segunda fase da pesquisa, nossa análise contemplou todos os jogos das 4 coleções, totalizando 70 objetos, assim distribuídos: 40 jogos da coleção “Teláris”, 14 da “Português: Linguagens”, 13 da “Universos” e 3 da “Para Viver Juntos”. No Apêndice H, apresentamos breves informações sobre esses jogos, que foram investigados com base nas categorias de análise da mecânica e do tratamento dispensado à língua portuguesa (Apêndice A). Essas categorias de análise foram elaboradas considerando:

- (a) nossas próprias percepções de ensino da língua portuguesa e da leitura;
- (b) os critérios do Edital do PNLD (BRASIL, 2011) e do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2013);
- (c) os diferentes trabalhos que embasam o referencial teórico desta pesquisa, em relação ao ensino da língua portuguesa e da leitura, à promoção dos letramentos digitais, à abordagem dos gêneros textuais/discursivos, às características dos jogos digitais e à aprendizagem por meio deles.

Em articulação com essas categorias e objetivando uma reflexão mais detalhada sobre os jogos, seu uso em sala de aula e suas características, tanto as relacionadas à mecânica e à jogabilidade quanto à abordagem dos conteúdos da língua portuguesa, participaram da pesquisa alunos e professores, cujos perfis traçamos a seguir.

#### 4.3 PERFIL DE PROFESSORES E DE ALUNOS

A primeira etapa da pesquisa, por meio da aplicação dos questionários iniciais de levantamento de perfil, foi realizada com 45 professores e 43 alunos, em dezembro de 2016. Delineamos, então, o perfil desse público participante, conforme as respostas obtidas por meio dos questionários aplicados pelo pesquisador diretamente com esses informantes.

#### **4.3.1 Perfil dos Professores**

Foram selecionados 45 professores<sup>7</sup>, de diferentes escolas estaduais e municipais, do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano). Chegamos a esses profissionais observando se a escola adotara alguma das 4 coleções e se haviam sido enviados às instituições, no caso das coleções do Tipo 2, os OEDs, conforme informações do *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além disso, verificamos se a direção ou outro representante da escola permitiriam acesso aos professores e se eles aceitariam responder ao questionário. Assim, entramos em contato com as escolas por meio de telefone ou fizemos visitas diretas a elas. Depois, retornamos às instituições para desenvolver os procedimentos da pesquisa ou fomos às residências dos próprios professores.

Participaram, então, dessa primeira etapa, 45 professores, sendo 15 da rede municipal e 30 da rede estadual. Esses docentes, 3 homens e 42 mulheres, se distribuíam em 26 escolas de 11 municípios de Minas Gerais, a saber: Barão de Cocais – 4 escolas; Catas Altas – 1; Dolores de Guanhanes – 2; Itabira – 5; João Monlevade – 2; Nova União 2; Rio Piracicaba – 1; Santa Bárbara – 6; Santa Maria de Itabira – 1; São Gonçalo do Rio Abaixo – 1; e São João Evangelista – 1 instituição.

A opção por essa gama de participantes, nesta primeira etapa da pesquisa, foi feita por dois motivos: um deles para verificar, na diversidade de professores e escolas, o alcance do PNLD na distribuição dos OEDs das coleções de Tipo 2 e no seu uso pelo professor; o outro motivo foi a probabilidade de um número reduzido de professores aceitar participar da pesquisa, tanto para responder aos questionários, quanto para analisar os jogos.

---

<sup>7</sup> Desses 45 professores, 1 deles, à época da fase de levantamento de dados, trabalhava em escola privada. Embora esse tipo de escola não seja o foco do PNLD, foi considerado o fato de o professor ter adotado uma das coleções em análise, trabalhar também em escola pública e expressar o seu interesse próprio em participar da pesquisa.

Com relação à formação em nível superior, 32 (71%) dos 45 professores eram formados em Letras e 4 (9%) estavam cursando essa graduação; 9 (20%) deles não informaram. Desses profissionais já formados, 26 (81,25%) de 32 já fizeram algum tipo de especialização. A maioria dos docentes tem muitos anos de atuação em sala de aula no ensino da língua portuguesa: 35 (77,77%), dos 45 participantes da pesquisa, lecionam há mais de 7 anos em sala de aula, dos quais 26 (74,28%) já atuam há mais de 15 anos. Isso nos levou a deduzir que são docentes experientes.

Posteriormente à aplicação dos questionários para levantamento de perfil, verificamos quais dos professores gostariam de participar da análise dos jogos e detalhamos a esses profissionais os novos procedimentos a serem realizados. 20 professores concordaram em colaborar com os procedimentos da segunda fase da pesquisa.

#### **4.3.2 Perfil dos Alunos**

Participaram da pesquisa 43 alunos de uma escola municipal de Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), em Barão de Cocais – MG, dos quais 15 eram do 6º Ano, 11 do 7º, 8 do 8º e 9 do 9º Ano. O critério de escolha desses alunos foi a escola ter recebido uma das coleções didáticas com DVD e eles serem jogadores de jogos digitais. Além disso, o fato de trabalharmos na mesma instituição permitiu acesso fácil e o desenvolvimento da pesquisa durante maior tempo, possibilitando a obtenção de mais dados sobre a percepção desses alunos sobre os jogos das coleções. Esses 43 estudantes se caracterizam, em sua maioria, pelo bom comportamento e desempenho escolares e pelo hábito de estudo e de leitura. São educandos participativos nas aulas e que gostam de estudar e desenvolver projetos. Não têm, de modo geral, aversão às aulas de português e são bem interativos com os professores.

Participaram da pesquisa 24 meninos (55,8%) e 19 (44,2%) meninas, com idade entre 11 e 17 anos, sendo a maioria com 12 anos (14 alunos; 32,6%), 8 alunos (19%) com 15 anos, 7 (16%) com 13 anos, 6 (14%) com 14 anos, 4 (9%) com 11 anos, 3 (7%) com 16 anos e 1 (2%) com 17 anos. Todos esses alunos-jogadores responderam ao questionário (Apêndice D) que objetivou construir a jogobiografia<sup>8</sup> dos alunos, ou seja, o levantamento da relação dos alunos com os jogos, os tipos e as características daqueles jogos de que mais gostam,

---

<sup>8</sup> Termo elaborado por nós para indicar a relação entre alunos e jogos digitais.

conhecimento importante para o procedimento de avaliação dos jogos das coleções didáticas e a verificação da adequação desses recursos a um potencial público jogador, no caso os próprios estudantes.

Em uma etapa posterior, esses alunos e os professores jogaram os jogos das coleções didáticas e avaliaram esses recursos. Por isso, é importante detalharmos quais os procedimentos foram aplicados com esses colaboradores, o que descrevemos a seguir.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS COM O PÚBLICO-ALVO

Desenvolvemos a primeira fase da pesquisa com 43 alunos, 44 professores de escola pública e 1 docente da rede pública/privada, que utilizaram alguma das 4 coleções didáticas focos desta pesquisa. Nosso objetivo foi apreender percepções e imagens desses públicos sobre os jogos contidos nos DVDs dessas coleções. Foram utilizados, para tanto, questionário, entrevista e grupo focal. Detalhamos, então, cada um desses procedimentos desenvolvidos especificamente com cada perfil de participante.

##### 4.4.1 Professores

Os professores que participaram da pesquisa responderam, em uma primeira etapa, a um questionário e, depois, alguns deles, de acordo com sua aceitação e disponibilidade, concederam uma entrevista. Todos preencheram outro questionário após terem jogado alguns dos jogos das coleções didáticas. Com base nas normas éticas, utilizamos códigos para manter, em anonimato, a identidade dos docentes: PPLN<sup>o</sup>, PPTN<sup>o</sup> ou PPVN<sup>o</sup> – P de professor + o código da coleção com que estavam trabalhando (PL: “Português: Linguagens”, PT: “Projeto Teláris” ou PV – “Para Viver Juntos”) + um número.

Aplicamos, então, aos 45 professores um questionário inicial (Apêndice B), entre 12 e 22 de dezembro de 2016. Segundo Richardson *et al.* (2015, p. 189), os questionários são instrumentos que permitem “descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Por isso, vimos o questionário como meio de obtermos informações sobre o perfil dos professores, os dados da escola em que trabalham, o uso do livro didático e as percepções sobre esse recurso, assim como o uso dos OEDs e o trabalho com jogos em sala de

aula. Para a aplicação desses questionários, utilizamos o contato direto entre pesquisador e pesquisados. Os resultados de tais instrumentos são analisados, mais adiante.

Aos 20 professores que sinalizaram (x), na letra ‘F) ENTREVISTA’ do questionário, o que significa sua concordância em participar desse procedimento, foi proposta uma entrevista semiestruturada (Apêndice C). Segundo Manzini (2004), esse tipo de entrevista se guia por um roteiro previamente elaborado, com perguntas básicas sobre o tema que se pretende pesquisar, mas não sob a forma de padronização de alternativas, de modo a permitir que, durante a entrevista, novas perguntas possam surgir. A partir disso, cuidamos de perceber os aspectos mais relevantes sobre os jogos dos OEDs e levantar informações e opiniões dos participantes sobre a produção e/ou uso desses recursos. Essas entrevistas foram gravadas por meio de instrumento digital (celular).

Nossa intenção era, nesse segundo momento da pesquisa, realizar somente entrevistas com professores. Porém, após um teste piloto com 3 docentes, consideramos, por bem, transformar os tópicos da entrevista em questionário. Esse procedimento ocorreu devido ao pouco tempo que muitos profissionais poderiam dispor para nos atender dentro das escolas ou em suas residências, tendo em vista o longo tempo que uma entrevista poderia demandar, e respeitando o próprio desejo da maioria dos professores de não gravar a entrevista. Por essas razões, deixamos aos professores a decisão pela participação na entrevista gravada. Como apenas 3 docentes aceitaram participar da entrevista por meio da gravação de suas respostas, transformamos esse instrumento em questionário, aplicado a todos os professores participantes dessa segunda etapa do estudo. Os dois procedimentos foram realizados entre 4 de julho e 30 de novembro de 2017.

Esses 20 professores experimentaram, cada um, 3 (6º Ano) ou 4 jogos (7º a 9º Ano), conforme as coleções didáticas (“Para Viver Juntos” não apresenta jogo para o 6º Ano) e, depois, fizeram uma avaliação, considerando as perguntas prévias do questionário. As 7 primeiras perguntas desse instrumento foram feitas a todos os participantes, ao passo que a questão 8 surgiu depois da experiência com os 3 professores que, inicialmente, participaram da entrevista. Os 15 jogos das coleções didáticas foram apresentados aos professores para que jogassem e analisassem, utilizando-se, para esse procedimento, o *notebook* do pesquisador ou o computador da própria escola. Os conteúdos dessa etapa da pesquisa são descritos e apreciados no próximo capítulo.

#### 4.4.2 Alunos

Participaram da pesquisa 43 estudantes do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Barão de Cocais – MG. Esses alunos tinham o hábito de se entreterem com jogos eletrônicos e eram da escola em que estávamos lecionando, o que nos permitiu dispendir um tempo mais longo para a realização dos procedimentos da pesquisa. Por esse motivo, os estudantes foram selecionados. Além disso, a instituição adotou uma das coleções com o DVD. Após essa etapa de seleção, cada participante, depois de ser informado sobre a pesquisa e aceitar participar do estudo, assinou o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido”, conduta também assumida por seu responsável legal, que assinou o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Já o responsável legal pela instituição em que o aluno estudava assinou o “Termo de Concordância da Instituição”.

Se um questionário nos permite, conforme Richardson *et al.* (2015), obter informações e características de um grupo, levantamos, por meio desse procedimento (Apêndices D e E) aplicado aos alunos, dados sobre o perfil dos participantes, suas experiências com jogos digitais e suas opiniões e percepções sobre os jogos dos DVDs das coleções. Assim, os 43 alunos, inicialmente, responderam ao primeiro questionário (Apêndice D), para que conhecêssemos seus perfis. Esse instrumento foi aplicado na própria escola em que o aluno estava estudando, em 5 dezembro de 2016, diante do pesquisador. Posteriormente, entre 7 e 14 de dezembro de 2016, esses estudantes jogaram os jogos das coleções didáticas, seja em grupo focal (GF) ou em análise individual (AI) e preencheram outro questionário (Apêndice E). A análise dos resultados obtidos é apresentada no capítulo mais adiante. Para manter a identidade dos alunos em anonimato, usamos, nos comentários que eles fizeram, o seguinte código: JANº– jogador-aluno + um número.

O grupo focal, por sua vez, se constitui, conforme Trad (2009), em um processo de interação e debate em grupo, por meio do qual se conseguem informações sobre determinado tópico ou tema, de forma a compreender as crenças, as percepções e as atitudes dos participantes. Com base nisso, foram selecionados alunos para participar do procedimento, com o objetivo de analisarem os jogos contidos nos DVDs. Procuramos captar as percepções dos alunos sobre 15 jogos das coleções didáticas (Apêndice G), por meio do desenvolvimento de 4 grupos focais, 1 para cada ano escolar, com a seguinte distribuição de informantes: 6º Ano – 4 educandos; 7º Ano – 5 alunos; 8º Ano – 3 ; 9º Ano – 4 aprendizes, totalizando 16

(dezesseis) participantes, que, ao jogarem os jogos das coleções, teciam comentários sobre eles. Esses alunos também responderam a um questionário (Apêndice E).

Os grupos focais foram realizados entre 7 e 13 de dezembro de 2016, na Sala de Supervisão e no Laboratório de Informática da escola em que estudavam. Os alunos jogaram os jogos em nosso *notebook* e nos computadores da instituição. As perguntas que dirigimos aos estudantes, de modo geral, focalizaram a mecânica dos jogos e seus elementos, como o cenário, o avatar, o tipo de ação e as informações fornecidas. Essas perguntas estão no Apêndice F, mas não seguiram exatamente a sequência em que aparecem, além do fato de que outras surgiram no momento do grupo focal. Os diálogos foram transcritos considerando dois códigos: P, de pesquisador, e JA, de jogador-aluno, seguido de um número para indicação das falas dos alunos. A análise se realizou em 7 categorias: (1) informação, (2) cenário, (3) avatar, (4) desafio, (5) ação e coconstrução, (6) semelhanças e diferenças entre jogos e (7) reação dos alunos. As cinco primeiras categorias tiveram como embasamento as características e os princípios que devem nortear os jogos digitais, conforme expusemos e discutimos na seção “3.4 JOGOS DIGITAIS”. As categorias (6) e (7), por sua vez, foram elaboradas a partir da jogobiografia dos alunos e de sua experiência em jogar os jogos das coleções didáticas. Os dados apresentados em porcentagens se referem aos índices obtidos a partir das respostas dos alunos às questões dentro de cada categoria.

Essa etapa da pesquisa foi gravada, por meio de nosso aparelho de celular, com o consentimento dos alunos e de seus responsáveis. A atividade totalizou 2h57min27s de gravação, dos quais: 00:53:03 – 6º Ano; 00:32:28 – 7º Ano; 00:32:46 – 8º Ano; e 00:57:10 – 9º Ano. Após a realização dos grupos focais, assistimos aos vídeos com o registro da atividade, e transcrevemos os diálogos. Investigamos o conteúdo das gravações e a reação dos alunos diante dos jogos das coleções, sob uma abordagem qualitativa, priorizando os comentários mais representativos.

Isso posto, realizamos, no capítulo a seguir, uma discussão sobre os resultados dos procedimentos metodológicos usados com professores e alunos e fazemos uma apreciação dos jogos dos OEDs.

## 5 JOGOS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS E ABORDAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: RESULTADOS E ANÁLISES

Desenvolvemos esta pesquisa com base em estudos que discutem a promoção dos letramentos (digitais), o tratamento da variação linguística e a aprendizagem baseada em jogos. Nosso foco foi a abordagem dos conteúdos linguístico-gramaticais e o ensino da leitura. A partir desses pressupostos teóricos, delineamos, como objetivo geral, **analisar os jogos de coleções didáticas em seus aspectos estruturais e em suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa**. Para alcançarmos esse objetivo, consideramos que os jogos das coleções didáticas se enquadram no conceito de *serious games* (ABT, 1987; MACHADO *et al.*, 2011; SAKUDA *et al.*, 2018a), porque são jogos educativos, projetados com um propósito para além da diversão: promover o ensino da língua portuguesa, o que não impede que eles também possam ser divertidos. Em razão dessa característica dos jogos das coleções, assumimos que os conteúdos da língua, ao se valerem da mecânica dos jogos digitais, acabaram passando por um processo de gamificação (KAPP; 2012; KAPP; CONÉ, 2012).

Com base nessa concepção de jogo educativo digital, selecionamos os jogos de quatro coleções didáticas, sendo três das coleções do Tipo 2, com OEDs avaliados, aprovados e disponibilizados no PNLD, em complementação à coleção impressa, e uma de Tipo 1, com OEDs produzidos e distribuídos a escolas como material promocional/de divulgação da coleção impressa aprovada pelo programa. Os dados que apresentamos e discutimos, neste capítulo, são, de modo geral, detalhados em tabelas e gráficos ou mencionados apenas em porcentagens, depois de terem recebido um tratamento quantitativo, por meio do qual buscamos verificar a ocorrência ou não de determinado critério de nossas categorias de investigação para cada um dos jogos das coleções didáticas. A partir dos resultados, desenvolvemos uma análise qualitativa, embasada nos pressupostos teóricos desta tese.

Primeiramente, discutimos os perfis de docentes e estudantes com relação às tecnologias digitais, com atenção especial para os jogos digitais. Em seguida, fazemos uma reflexão sobre as percepções e opiniões dos colaboradores sobre os jogos das coleções, entremeadas pela nossa análise a partir dos critérios que definimos no Apêndice A. Ao final, sistematizamos as discussões.



## 5.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS, PROFESSORES E ALUNOS: A RELAÇÃO COM JOGOS ELETRÔNICOS

Esta pesquisa tem, entre seus objetivos, o propósito de entender as percepções de professores e alunos com relação aos jogos dos OEDs das coleções didáticas. Para procedermos à análise, fez-se necessário compreendermos o perfil dos colaboradores diante dos jogos digitais. Para isso, apresentamos, inicialmente, os dados referentes aos professores e, em seguida, as informações relacionadas aos estudantes.

### 5.1.1 Professores, os OEDs das coleções e os jogos digitais

Os 45 professores que participaram da primeira etapa da pesquisa responderam ao questionário constante no Apêndice B para que pudéssemos obter informações sobre a prática em sala de aula, com especial atenção ao recebimento dos OEDs das coleções didáticas e o uso de jogos digitais. Perguntamos, na primeira parte do questionário, se “Você participou ou está participando de algum curso de atualização ou de formação continuada sobre o uso das tecnologias em sala de aula?”. Dos 45 professores, 11 (24%) informaram já ter participado ou estar participando de algum curso de atualização ou formação continuada sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Esses dados apontam para a necessidade da promoção de capacitação desses profissionais (e, provavelmente, de muitos outros do país inteiro) para a inserção dos recursos tecnológicos em sala de aula.

A esse respeito, conforme Cani (2018), são diversas as políticas públicas e as iniciativas do setor privado que procuram fomentar a capacitação de professores em relação ao uso das tecnologias digitais. Se são várias as oportunidades, mas os professores delas não estão participando, é oportuno compreender os cenários micro e macro que tanto podem favorecer a inserção do digital no ensino quanto podem resultar na exclusão dos recursos tecnológicos da sala de aula. Entender essa realidade é uma tarefa complexa, porque envolve diferentes aspectos, pessoais, sociais, formativos e/ou estruturais, como, por exemplo, a vontade do professor de querer alterar sua prática e ampliar seu nível de conhecimento sobre o uso dos recursos e a falta de infraestrutura de muitas escolas. Além disso, cabe considerar as concepções sobre o que e como ensinar, a seleção de conteúdos, o currículo e sua

materialização, a formação inicial e continuada dos profissionais da escola, a carga horária e as condições de trabalho.

As questões seguintes do questionário focalizaram o trabalho desenvolvido em sala de aula. As duas primeiras perguntas “1) Você faz uso do livro didático adotado pela escola em que trabalha?” e “2) Em caso afirmativo, qual a sua percepção sobre o livro didático com o qual trabalha?” se referiram ao uso do livro didático. Os docentes avaliaram uma das coleções, “Projeto Teláris”, “Português: Linguagens” ou “Para Viver Juntos”, livros com os quais estavam trabalhando. Os dados obtidos são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1: Professores e Livro Didático**

<b>Critério</b>	<b>Opção</b>	<b>Resultado %</b>
Uso do livro didático	Sim	97,77
	Não	0
	Não informado	2,23
Percepções sobre o livro didático	Excelente	51
	Bom	27
	Razoável	22
	Péssimo	0

Os dados apontam que a grande maioria dos professores faz uso dos livros didáticos, avaliando-os positivamente, o que evidencia a relevância que esse material tem no processo educativo, constituindo, pois, um suporte de ensino que atende ao professor. O livro didático é uma das mais importantes fontes com a qual o professor trabalha, muitas vezes a única (BEZERRA; 2005; BAGNO, 2013). Por isso mesmo, é fundamental que esses materiais sejam produzidos com qualidade, um dos objetivos do PNLD. Em relação a essa qualidade, os professores consideraram os livros excelentes ou bons, destacando os seguintes pontos no tipo de tratamento dispensado à língua portuguesa pelos LDs: a comparação entre textos, o trabalho com diferentes gêneros, a diversificação das atividades, o ensino contextualizado e a atualidade dos conteúdos. Nessa linha, podemos citar, por exemplo, alguns comentários dos professores:

“Esse livro possui um diferencial, pois a seção ‘comparação entre textos’ é ótima, recapitula o que foi trabalhado. Percebi que os alunos gostam muito.” (PPV28)<sup>9</sup>  
“O livro trabalha os conteúdos de forma contextualizada, com atividades diversificadas.” (PPL09)

<sup>9</sup> Os professores, assim como os alunos, têm sua identidade preservada. Por isso, usamos códigos nos comentários.

Por outro lado, alguns docentes apontaram a falta de detalhamento de determinados conteúdos, poucos exercícios de produção textual e de fixação de conteúdos e aplicação de tópicos da língua desconsiderando seus usos efetivos. São exemplos desse tipo de avaliação:

“Os exercícios gramaticais são pouco contextualizados e os ortográficos são em pouca quantidade.” (PPV24)

“Textos longos, com assuntos que não despertam no aluno o interesse. Necessita de muita complementação: gêneros textuais, atividades, explicação...” (PPV27)

“Textos complicados, poucos exercícios gramaticais e exercícios complicados com difícil resolução por parte dos alunos.” (PPV17)

Esses comentários apontam para dois aspectos do LD: a qualidade na perspectiva do professor-usuário e o tipo de uso que se faz dele. Em relação ao primeiro ponto, podemos destacar a importância de um trabalho de comparação entre textos, porquanto possibilita a abordagem de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, ponto que o Guia (BRASIL, 2013) destaca em algumas coleções, como a “Português: Linguagens”, por exemplo.

Ainda sobre a qualidade do LD, o trabalho com diferentes gêneros pode contribuir, conforme a natureza da abordagem, para a promoção de práticas efetivas de leitura e escrita, considerando a função social dos textos, enquanto a atualização de conteúdos pode gerar mais interesse e aproximação à realidade e ao contexto dos alunos. Além disso, é interessante que o LD possa oferecer atividades diversificadas, para desenvolver diferentes tipos de competências leitoras ou escritoras, por meio de um ensino contextualizado, de modo que o aluno perceba a significância dos conteúdos e sua aplicabilidade.

Essas observações nos direcionam ao ensino produtivo (TRAVAGLIA, 2009), que objetiva contribuir para a ampliação das competências comunicativas dos alunos, e para uma abordagem da dimensão mais funcional da linguagem (ANTUNES, 2007, 2010). Essas orientações pressupõem estudar o texto articulado à situação em que foi produzido/divulgado, contemplando a diversidade (de gêneros, de suportes, de atividades com a oralidade, a leitura e a produção textual), o que caracteriza um trabalho com a língua portuguesa como um conjunto de práticas interativas, sociais e cognitivas situadas historicamente.

Sobre o segundo aspecto, a utilização do livro em sala de aula, sabemos que a relevância de um material didático pode estar, também, no uso que dele se faz (MANTOVANI, 2009) e que, se o livro sugere percursos de aprendizagem, é essencial que o professor aja e se posicione diante desse percurso (RAMOS, 2018). Esses aspectos apontam para uma postura ativa e crítica dos professores diante dos conteúdos e estratégias sugeridos

nos materiais e sua adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos. É o que percebemos no comentário do professor PPV27, que acentua a necessidade de complementar os conteúdos do livro, com abordagem de mais gêneros textuais/discursivos, com a proposição de outras atividades ou com a explicação desses conteúdos. Nessa direção, o professor PPT45 comenta que “Não uso o livro didático como parâmetro educacional. Ele serve apenas de apoio para o processo ensino-aprendizagem.”.

Esses dois comentários demonstram atitudes relevantes dos professores frente ao LD, porque eles não apenas reproduzem os conteúdos do livro, mas se colocam diante deles, fazem avaliação desses materiais e consideram sua pertinência ao contexto da sala de aula. É para essa postura que o Guia do LD (BRASIL, 2013) orienta o professor e o que espera dele, quando da seleção dos conteúdos pertinentes e adequados aos alunos. Dessa forma, os professores compreendem que o livro não constitui a única fonte de ensino e, por isso, complementam sua abordagem. Esse, sem dúvida, é um aspecto muito positivo, pois evidencia a autonomia e a criatividade do docente e revela uma postura de professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008).

Outro interessante comentário a respeito do LD foi considerá-lo “não interativo; não tem aulas virtuais” (PPT38). Podemos inferir, desse comentário, a importância da adequação das coleções didáticas aos tempos digitais, a outro *ethos*, aos multiletramentos (ROJO, 2012; KNOBEL; LANKSHEAR, 2007), mais interativos, colaborativos e participativos. Entretanto, há que se levantar uma questão: Se os livros didáticos não são digitais, que atitude deve o professor tomar para trazer para a sala de aula as tecnologias digitais? Essa discussão fazemos mais à frente, quando analisamos as respostas à questão “9”.

As questões “3) Você recebeu ou possui o DVD?” e “4) A escola recebeu ou possui o DVD?” foram referentes ao recebimento dos OEDs das coleções didáticas. Os dados que verificamos, de acordo com as respostas dos professores ao questionário, estão dispostos na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2:** Recebimento do DVD

<b>Critério</b>	<b>Coleção</b>	<b>Opção</b>	<b>Resultado %</b>
Professor	Tipo 1	Não	80
		Sim	20
	Tipo 2	Não	70
		Sim	27
		Não se aplica	3
Escola	Tipo 1	Não sei	53
		Não	27
		Sim	13
		Sim, mas com defeito	7
	Tipo 2	Não sei	67
		Não	10
		Sim	20
		Sim, mas com defeito	0
		Não se aplica	3

A maioria dos professores atestou não ter recebido o DVD e não saber se a escola o recebeu. Isso indica que os docentes não tiveram acesso à mídia com os recursos digitais e, conseqüentemente, não a usaram em sala de aula. Ressaltamos, no caso das coleções do Tipo 2, que o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no Sistema de Distribuição do Livro Didático<sup>10</sup>, informou que o DVD fora distribuído para as escolas, embora esse recurso não tenha chegado às mãos dos professores, por diferentes motivos, que fogem ao escopo dos nossos objetivos. No contexto desta pesquisa, adotaram esse tipo de coleção 19 (73%) das 26 escolas, nas quais 29 (64%) dos 45 professores participantes da primeira etapa deste estudo estavam trabalhando.

Vale informarmos que o MEC fez um grande investimento nessa mídia digital, R\$67.900.314,76, conforme o documento “Ensino Fundamental e Médio – Valores Negociados para Livros Impressos e Conteúdos Multimídia” (BRASIL, s. d.). Esse valor, referente à aquisição de OEDs para toda a Educação Básica, representa um montante considerável destinado a um recurso didático que, no contexto dos informantes desta pesquisa, pouco foi recebido e utilizado pelos docentes. Além disso, durante a fase de levantamento dos DVDs, fomos a diferentes escolas e pudemos constatar que em 6 delas já não havia mais o DVD e em outras 3 a mídia digital estava arquivada na biblioteca, embora nunca tivesse sido usada.

<sup>10</sup> Os dados foram obtidos em pesquisa no Sistema do Material Didático. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em: 2 de dezembro de 2017.

Essas constatações apontam para uma análise da relação entre PNLD, escolas e professores e, a partir disso, da necessidade não só de o Governo distribuir os materiais didáticos, mas de acompanhar se estão chegando às mãos dos professores e às salas de aula, como estão sendo usados, os resultados alcançados e os problemas detectados, uma vez que não há apenas implicações para o processo de ensino e de aprendizagem, mas, também, porque envolve vultosa quantia de verba pública em investimento.

Podemos observar, também, que os dados de recebimento dos objetos digitais, tanto da coleção de Tipo 1 quanto das coleções de Tipo 2, são bem próximos, o que demonstra o potencial das estratégias promocionais das editoras de livros didáticos, na distribuição de materiais didáticos, obtendo-se um alcance, no contexto desta pesquisa, quase semelhante às ações oficiais do PNLD. Conforme Cassiano (2007), as editoras têm investido, cada vez mais, em diferentes estratégias de *marketing*, o que levou o MEC a publicar orientações sobre essas ações, procurando, assim, evitar abusos ou fraudes.

Cabe, ainda, observarmos que, no caso das Coleções do Tipo 2, o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2013) informava que, além do manual impresso, havia o DVD com os OEDs. Esse guia tem justamente o objetivo de apresentar as coleções para os professores e orientar a escolha do material didático que eles julgarem mais adequado, discutindo critérios para a seleção e disponibilizando informações importantes sobre as características das obras, inclusive dos recursos digitais. Isso nos leva a diferentes questionamentos: Como tem sido realizado o processo de escolha dos materiais didáticos? Se os OEDs estão vinculados às coleções impressas, e isso foi informado no Guia do PNLD 2014, como os professores não perceberam a falta desses recursos? Se as coleções impressas informam, nas diferentes páginas, a existência dos objetos digitais, por que os professores não procuraram pesquisar sobre esses recursos? São questões cujas respostas são bem complexas, pois envolvem diferentes fatores, desde a própria atitude do professor em avaliar criteriosa e criticamente o material didático, até o tempo, o espaço e a voz que são dados aos docentes para a escolha do material.

Além de investigar sobre o recebimento dos OEDs das coleções, procuramos saber sobre o uso desses recursos. Assim, nas situações em que o professor ou a escola possuíam o DVD, 11 (24%) dos 45 docentes das 26 escolas, formulamos a questão “5 Em relação ao uso do DVD”, utilizando como respostas as opções “Nunca usei.”, “Pouco uso.” e “Sempre uso.”. Os índices obtidos foram: “Nunca usei” (Tipo 1 – 50%; Tipo 2 – 40%) e de “Pouco uso”

(Tipo 1 – 50%; Tipo 2 – 60%), ao passo que não houve nenhum caso de “Sempre uso”, indicando que, mesmo que a escola ou o professor tivessem de posse do DVD, esse recurso, ainda assim, não se tornaria material auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa.

Essa questão “5” nos levou a perguntar aos professores quais seriam os motivos para eles não estarem usando os OEDs, ou dele fazerem pouco uso, por meio das questões “6) Se você marcou na Questão 5 que nunca usou o DVD, qual o motivo?” e “7) Se você marcou na Questão 5 que pouco ou sempre usa o DVD, qual o motivo?”. Os principais motivos que interferem no não uso do DVD das coleções didáticas pelo professor residem no fato de que ele, simplesmente, ainda não acessou a mídia (3 indicações; 33,3%), ou porque não há meios, na escola, para que os docentes possam utilizar esse recurso digital (3 indicações; 33,3%), como no relato do informante PPL02: “Não há possibilidade do uso com os alunos, devido à deficiência do Laboratório de Informática”. Por seu lado, os resultados relativos ao pouco uso do DVD indicam que o maior índice (4 indicações; 50%) foi o fato de haver conteúdos adequados e inadequados, o que levava os professores a fazerem uma seleção dos tópicos dos OEDs, como expresso nos comentários:

“Seleciono de acordo com a turma.” (PPL12)

“Uso o DVD de acordo com meu planejamento.” (PPL10)

As razões de os professores pouco ou nem usarem os OEDs apontam para a importância, de um lado, da iniciativa do profissional na promoção dos letramentos digitais dos alunos, se, obviamente, os materiais didáticos forem adequados, e, por outro, a necessidade de se equipar, adequadamente, as escolas com recursos tecnológicos que permitam acessar e usar esses objetos. A respeito da postura do docente, é interessante compreender os fatores que interferem no planejamento e no desenvolvimento das aulas, por meio das tecnologias digitais: a falta de acesso dos professores aos OEDs das coleções, ou, por outro lado, da ausência de infraestrutura das escolas para a promoção dos letramentos digitais.

Devemos esclarecer que não estamos deixando de considerar que, muitas vezes, o problema está na própria postura do docente, que não procura avaliar sua prática ou transformar sua relação com os conteúdos e com os estudantes. Pelo contrário, ele se mostra, muitas vezes, resistente a inovações (DARIDO; BIZELLI, 2015), ou se percebe como aquele

que detém o conhecimento, cabendo-lhe apenas a transmissão dos conteúdos (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2016). Não é o caso, todavia, dos professores que participaram desta pesquisa, pois, por exemplo, 11 (24%) deles procuraram formação para um trabalho com as tecnologias digitais e, no caso dos jogos, como discutiremos na questão “11”, eles usariam se tivessem acesso a esses recursos ou se as escolas tivessem infraestrutura adequada para seu uso na escola.

É necessário também entender que não se trata da simples distribuição ou inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar, mas de se refletir sobre os impactos que implicam (DARIDO; BIZELLI, 2015). Muitos professores não se sentem preparados para lidar com as tecnologias digitais, devido à ausência de formação inicial ou continuada e de apoio técnico nas escolas. Além disso, falta infraestrutura tecnológica adequada às instituições escolares (PRIOSTE; RAIÇA, 2017).

Compreendemos, assim, que disponibilizar um DVD para a abordagem de tópicos das diferentes disciplinas no currículo do Ensino Fundamental pode até representar uma inovação, em termos de políticas públicas para a produção e distribuição gratuita de materiais didáticos para as escolas brasileiras, por meio do PNLD. Porém, por outro lado, é importante que sejam garantidos meios e recursos para que as instituições possam promover o uso desses conteúdos; do contrário, muita verba será investida, sem se conseguir o retorno pretendido, o que, infelizmente, constatamos durante esta pesquisa.

Podemos acrescentar, ainda, como causa da não inclusão digital, o tipo de gestão escolar, que adota uma política pouco flexível quanto ao uso das tecnologias (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2016). Como exemplo disso, citamos o comentário de PPV19: “Quando fiquei sabendo do DVD, a bibliotecária ficou de procurá-lo, mas não sabia onde estava.”. Além disso, na fase da coleta de dados, uma das escolas não nos permitiu o acesso aos professores. Essas constatações direcionam para a discussão sobre os processos administrativos nas escolas e os mecanismos de controle que podem marcar esses ambientes, diante da necessidade de efetivação de uma gestão mais democrática que favoreça, dentre outros aspectos, o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

A pergunta seguinte do questionário foi “8) Se você marcou na Questão 5 que pouco ou sempre usa o DVD, o que percebe da reação dos alunos quando eles acessam os conteúdos do DVD?”. Apenas 8 (7,77%) dos professores informaram que faziam pouco uso dos DVDs; nenhum deles usava os recursos sempre. Esse número reduzido de docentes apontou que há



estudantes que gostam dos conteúdos dos DVDs e outros que não (4 indicações; 50%), ou consideram os jogos das coleções cansativos, se comparados aos que eles têm acesso fora da escola (2 indicações; 25%). Por isso, observamos que, segundo os docentes, prevalece uma percepção dos alunos razoavelmente negativa dos conteúdos, em especial dos jogos.

Destacamos que não é fácil a produção de jogos educativos que sejam tão atrativos e divertidos como os que não têm finalidade escolar (COSTA, 2010). Esses recursos acabam não sendo projetados ou testados como jogos, em relação a serem divertidos e desafiadores e, ao mesmo tempo, abordarem adequadamente um conteúdo didático, constituindo, muitas vezes, atividades travestidas de jogos (BRASIL, 2013; RIBEIRO; COSCARELLI, 2009; BAHIA, 2016). É oportuno, assim, questionarmos: Os jogos das coleções despertam o interesse dos alunos? Esses recursos conciliam diversão aos conteúdos da linguagem? Que tratamento é dispensado à língua portuguesa nesses objetos? Por isso, tornou-se importante compreendermos, de modo mais detalhado, a opinião de professores e alunos sobre os jogos das coleções didáticas e fazermos uma análise de sua mecânica e da abordagem linguística que promovem, tarefa à qual procedemos mais adiante.

As perguntas seguintes do questionário (Apêndice B) abordaram a prática em sala de aula, focalizando o uso de jogos digitais no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. Na discussão da questão “2”, o professor PPT38 apontou que o livro não era interativo e que não contemplava aulas digitais. Em detalhamento de suas respostas, os docentes responderam à pergunta “9) Você tem utilizado recursos tecnológicos em suas aulas?”. 5 (11%) dos docentes confirmaram não estarem utilizando tais recursos, ao passo que a grande maioria (40 docentes/89%) afirmou que sim. Para esse grupo, prevaleceram TV – 32 indicações/24,61% e DVD – 26 indicações/20%, seguidos de som e computador – 22 indicações/16,92% e celular – 15 indicações/11,53%. Com base nesses dados, percebemos que as tecnologias digitais estão sendo pouco usadas. Assim como ocorre no LD, o professor parece ter incluído pouco em sua prática pedagógica os multiletramentos, privilegiando, por isso, letramentos tradicionais e convencionais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007), muito embora o uso de computador (20%) e de celular (11,53%) tenha sido citado.

Com a questão “10) Você utiliza jogos digitais em suas aulas?”, procuramos verificar o uso de jogos para a abordagem da língua portuguesa. A maioria dos professores (40/89%) respondeu que não utiliza jogos digitais em sala de aula. Procuramos, então, saber os motivos desse não uso, por meio da questão “11) Você não utiliza jogos em sala de aula por quê?”. Os

dados que levantamos indicam que a grande maioria dos professores não faz uso de jogos digitais, por não ter acesso a esses recursos (16 indicações; 35%), porque não há meios na escola para a sua utilização (14 indicações; 30%), ou porque ficou sabendo da existência de jogos para o ensino da língua portuguesa (4 indicações; 9%) apenas no momento em que estava respondendo ao questionário da pesquisa. Nenhum dos professores admitiu que “não percebe que os jogos podem contribuir para a abordagem dos conteúdos”.

Esses dados podem ser um indício de que os docentes acreditam no potencial dos jogos para o processo educativo, o que se confirmará nos dados que discutiremos um pouco à frente. Ao mesmo tempo, sugerem a importância de processos formativos e de condições infraestruturais que possam permitir aos professores promover os letramentos digitais na escola. O próprio fato de os professores indicarem que não fazem uso dos jogos digitais porque não têm acesso a esses recursos ou que durante a pesquisa é que ficaram sabendo da existência desse tipo de material para o ensino da língua portuguesa demonstra que o professor, muitas vezes, quer transformar a sua prática, mas não possui formação ou condição material para isso. Nesse sentido, este trabalho acabou constituindo um processo formativo do docente, fornecendo-lhe informações que, talvez, venha a aplicar em sua prática.

As respostas dos professores, assim, apontam para os inúmeros fatores que dificultam o uso de tecnologias digitais, como os jogos na escola, o que não só envolve a ação imediata do profissional, mas, também, variáveis externas que influenciam diretamente no uso ou não desses recursos, como a inadequação da estrutura tecnológica das escolas (DARIDO; BIZELLI, 2015).

Aos 5 (11%) dos professores que afirmaram usar jogos digitais em sala de aula, perguntamos: “12) Qual a origem dos jogos que você utiliza com os alunos?”. A principal fonte desses professores para trabalharem jogos em sala de aula é a *internet* (4 indicações/57%), seguida pelos DVDs das coleções didáticas (2 indicações/29%) e acervo próprio (1 indicação/14%). Não houve indicação de uso do repositório do Ministério da Educação (MEC), importante plataforma que disponibiliza uma série de recursos para a abordagem dos mais diversos conteúdos das diferentes disciplinas escolares. Segundo a pesquisa TIC Educação 2017 (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2018), menos de 50% dos professores de instituições públicas colocaram à disposição dos alunos algum conteúdo na *internet*. Outro dado é que, das escolas rurais, apenas 36% delas tinha acesso à *internet*. Fernandes, Lima e Oliveira (2016) constataram, na

pesquisa que realizaram, que menos de 23% dos professores usavam a *internet* semanalmente, enquanto a grande maioria às vezes fazia uso dela. Com base nesses dados, pudemos perceber a importância de se aproveitar esse recurso em sala de aula, em toda a sua potencialidade, para o processo de ensino e de aprendizagem, utilizando-o, por exemplo, para a realização de pesquisas, com desenvolvimento de atividades de leitura em múltiplas fontes (COSCARELLI, 2017), o que pode potencializar uma investigação entre textos.

Podemos, também, usar as tecnologias digitais para a produção de textos, explorando a multimodalidade (ROJO, 2013; RIBEIRO, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), em um espaço interativo e colaborativo, como o uso do *Google Docs*, a elaboração de notícias, história transmídia, *fanfic*, infográficos, vídeos, guia da cidade em um *wiki*. Podemos, ainda, por meio dos recursos tecnológicos, divulgar ações e trabalhos realizados na escola, criando um *blog*, *site* ou página no *Facebook*.

A pergunta “13) Qual o motivo de você utilizar jogos digitais em sala de aula?” solicitava aos professores que apontassem as razões pelas quais usavam jogos nas aulas de língua portuguesa. Os docentes, além de apresentarem suas próprias justificativas, poderiam, dentre outras opções, apontar, por exemplo, que acreditavam no potencial didático dos jogos. Observamos que eles destacaram os aspectos positivos, com relação ao uso de jogos digitais para o ensino da língua portuguesa, ficando nítida a crença no potencial desses recursos por ser uma forma interessante e lúdica de aprendizagem, pois, os “consideram uma forma diferente de aprendizagem” (5 indicações/33,3%), “os alunos aprendem de forma lúdica” (5 indicações/33,3%), “[os jogos] facilitam planejar aulas interessantes” (3 indicações/20%) e “acreditam no potencial didático dos jogos” (2 indicações/13,4%), ao passo que não houve nenhuma resposta para “não precisa criar atividades” e “os conteúdos abordados pelos jogos são mais interessantes dos que os do livro didático”. Se os professores acreditam no potencial dos jogos, é necessário criar condições para o uso desse recurso no ambiente escolar ou articular atividades de sala com um trabalho, fora da escola, que possa propiciar aos alunos usufruir dos jogos para desenvolver suas habilidades linguístico-comunicativas.

Com o objetivo de verificar que conteúdos os professores exploravam por meio dos jogos, fizemos a eles a pergunta “14) Os jogos que você utiliza são relacionados a quê?”. As respostas dos docentes levaram-nos a perceber que os jogos são usados para abordar os conteúdos básicos tradicionalmente trabalhados nas aulas de língua portuguesa: os tópicos gramaticais (5 indicações/38,45%) e as atividades de interpretação de texto (também 5

indicações/38,45%). Esses dados mostram a preocupação e o foco dos professores nos conteúdos escolares, o que é de se esperar, já que estamos falando do contexto educacional. Esses jogos, assim, são considerados *serious games* (ABT, 1987; MACHADO *et al.*, 2011; SAKUDA *et al.*, 2018a), com o propósito de trabalharem os conhecimentos linguísticos e os de leitura.

Os jogos que os professores utilizam em sala de aula acabam assumindo a função básica de complementar os tópicos já trabalhados do livro didático (4 indicações/57,14%), ou de outros conteúdos (3 indicações/42,86%), reforçando-os ou revisando-os, o que pode acabar camuflando o caráter lúdico dos jogos aos alunos e, conseqüentemente, impossibilitando-os de percebê-los não como jogos, mas, simplesmente, como mais uma tarefa escolar a cumprir. O cerne da questão é justamente delinear jogos educacionais que sejam, ao mesmo tempo, desafiadores e que possam abordar adequadamente conteúdos do currículo escolar (ALVES *et al.*, 2018).

Parece também ocorrer, nesses jogos que os professores utilizam em sala de aula para a abordagem de conteúdos gramaticais, o que Bagno (2013) classifica como um “círculo vicioso”: a tradição normativista, com seus conceitos, classes e funções, torna-se a base para a prática de estudo da língua na escola, o que vai exigir a produção de materiais didáticos impressos. Pressupomos que, por extensão, esses materiais, devido às tecnologias digitais, acabam se transferindo de um suporte impresso para o ambiente virtual, resultando, então, em diferentes formatos, como os jogos, que, conseqüentemente, vão priorizar um tratamento dos conteúdos linguísticos na classificação de palavras ou funções sintáticas, privilegiando o nível vocabular ou frasal, sem considerar que o funcionamento da linguagem se efetiva em textos (BRASIL, 1998; MARCUSCHI, 2008). Esse “círculo vicioso” também se verificaria nos jogos das coleções didáticas que analisamos?

Esses foram os dados obtidos com a aplicação do primeiro questionário (Apêndice B) e que utilizamos para delinear o perfil dos professores. Procuramos, então, ampliar esses dados com a primeira questão de um segundo questionário (Apêndice C) aplicado a 20 dos 45 professores iniciais, na segunda etapa da pesquisa, quando deveriam jogar e analisar 15 jogos das 4 coleções didáticas. A seleção desse número menor de docentes se orientou pela manifestação desses informantes, no primeiro questionário, na letra F) ENTREVISTA, de seu desejo e de sua disponibilidade para participarem desse outro momento da investigação. Perguntamos, então, aos professores: “1) Você joga algum *game* digital? Por quê?”. Era uma

questão aberta por meio da qual os professores deveriam responder, preferencialmente, sim ou não, e justificar sua resposta. Após a análise dos dados, percebemos que 3 (15%) dos 20 professores têm o hábito de jogar, enquanto a maioria deles (12 ou 60%) não tem, sobretudo, por falta de tempo. Citamos, como exemplo, os comentários de dois informantes:

“Não, basicamente por falta de tempo.” (PPT43)

“Não. Por falta de tempo de tempo e interesse.” (PPV23)

Muitos professores não utilizam as tecnologias digitais por falta de tempo (DARIDO; BIZELLI, 2015). Podemos pensar, ainda, nas condições em que exercem a docência, com sobrecarga de trabalho que impede que possam experimentar os jogos digitais e trabalhá-los em sala de aula. Por outro lado, como bom número de professores desta pesquisa informou que não tinha acesso a jogos digitais (16 docentes/35%), ou que, no momento de responder ao questionário, teve conhecimento de que esse recurso existia para se abordar a língua portuguesa (4 professores/9%), percebemos que o docente, muitas vezes, precisa de motivação ou de oportunidade, para que possa explorar os recursos digitais e planejar meios de utilizá-los em sala de aula. É o que demonstra o seguinte comentário do professor PPV16, diante da sua experiência de jogar os jogos das coleções que lhe apresentamos: “Não [jogo]. Porque na realidade não tenho tempo e nem é uma coisa que faz parte do meu dia a dia, mas, com a experiência que tive hoje, vou começar a criar o hábito.” (PPV16). O professor percebe a contribuição do jogo da coleção didática para a abordagem da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que essa experiência desperta nele o interesse e o desejo de jogar em outras oportunidades. Esse procedimento da pesquisa acaba contribuindo, assim, para a formação do docente, constituindo um momento de sua reflexão sobre sua prática em sala de aula.

Diante dessas informações, foi possível construir, grosso modo, um perfil de professores como aquele que não joga e nem faz uso de jogos digitais no desenvolvimento das aulas de língua portuguesa. Entretanto, boa parte dos docentes sinalizou que poderia utilizar esses recursos em sala, se a eles tivesse acesso, ou se a escola dispusesse de infraestrutura, enquanto uma minoria que faz uso desses recursos apresenta uma avaliação positiva, pois os jogos podem levar os alunos a aprender de forma lúdica e diferente.

Cabe observarmos que, em relação aos jogos das coleções didáticas, não é necessário ter grande experiência com jogos, pois são objetos que, como veremos adiante, apresentam orientações de fácil entendimento e que, basicamente, exigem do jogador a seleção de uma

resposta correta, dentre outras possíveis. Não é preciso, assim, ser jogador contumaz ou conhecer a dinâmica de jogos em profundidade para se trabalhar com os jogos das coleções.

Quanto aos alunos, apresentamos, em seguida, o seu perfil com relação aos jogos.

### 5.1.2 Alunos e jogos digitais

Participaram da pesquisa 43 alunos do 6º ao 9º Ano de uma escola pública municipal de Barão de Cocais – MG. Foram selecionados estudantes que já tinham o hábito de lidar com jogos digitais para que pudessem comparar esses recursos com os das coleções didáticas. Esses alunos, na primeira etapa deste estudo, responderam ao questionário que consta no Apêndice D, procedimento realizado na própria escola em que os aprendizes estavam estudando, sob nosso acompanhamento. As 9 questões desse instrumento tiveram como objetivo delinear o perfil dos informantes e verificar suas relações com os jogos.

As perguntas “1) Há quanto tempo você joga em videogame, computador, celular ou outro dispositivo?” e “2) Quanto tempo você passa, por dia, jogando jogos eletrônicos?” objetivavam coletar informações sobre a experiência dos alunos e o tempo que passavam jogando. Os dados obtidos com as respostas a essas duas questões estão discriminados na Tabela 3, a seguir.

**Tabela 3: Alunos e Jogos Digitais**

<b>Critério</b>	<b>Opção</b>	<b>Resultado %</b>
Experiência como jogador	Mais de 3 anos	69,8
	Não sabe	16,3
	Entre 1 e 3 anos	6,95
	Menos de 1 ano	6,95
Tempo diário de jogo	Entre 1 e 3 horas	37,2
	Não faz ideia/Não sabe	32,55
	Mais de 3 horas	20,95
	Menos de 1 hora	9,3

A tabela demonstra que, pelos anos que vem jogando, a maioria dos alunos-jogadores tem experiência com jogos digitais, ao passo que uma minoria joga há pouco tempo. Esses estudantes passam mais de 1 hora por dia, diante dos jogos. Intencionamos desenvolver a pesquisa com um público que estivesse mais imerso no mundo digital, tivesse gosto e interesse em jogar, para verificar como os alunos reagiriam diante dos jogos das coleções

didáticas e pudessem compará-los aos jogos com os quais tinham hábito de lidar fora da escola.

Em relação ao tempo que os aprendizes destinam aos jogos digitais, uma interessante pesquisa seria correlacionar a influência dos jogos no desempenho escolar deles. Há estudos que apontam a contribuição dos jogos para o desenvolvimento de crianças e jovens. Podemos perceber que os jogos podem constituir novos meios de comunicação e de construção de aprendizagens (MOITA; SILVA, 2006), contribuindo para melhorar a capacidade perceptiva e cognitiva (PETRY, 2016b), estimular a faculdade de definição de objetivos e solução de problemas (RIBEIRO; CARVALHO, 2016) e desenvolver o pensamento lógico (MOITA *et al.*, 2017).

A questão “3) Por meio de qual(is) dispositivo(s) você geralmente joga?” teve como objetivo verificar em quais suportes os 43 alunos mais jogavam. Os resultados obtidos apontaram que o celular é o recurso mais usado pelos estudantes para jogar, com 32 indicações (33%), seguido pelo computador (20 indicações/21%), do *PlayStation* (19 indicações/19%), do *Xbox* (13 indicações/13%), do *tablet* (12 indicações/12%) e, por fim, do *minigame* (1 indicação/1%) e *notebook* (1 indicação/1%). Esses dados mostram que as tecnologias digitais têm feito parte do cotidiano dos alunos. Assim sendo, podemos pensar no potencial pedagógico que poderiam ter se fossem aplicadas em sala de aula, conciliando o interesse dos alunos com um tratamento adequado dos conteúdos escolares. Pesquisas que citamos anteriormente, como Borges (2013) e Gomes (2016), demonstram, por exemplo, como os jogos digitais podem favorecer a aprendizagem dos alunos.

Sobre a pergunta “4) Quais jogos eletrônicos você tem costume de jogar?”, os alunos apontaram 273 jogos, sendo os gêneros e os subgêneros mais indicados: corrida de carro, caminhão ou moto (36 indicações/13%), simulação (29 indicações/11%), aventura (27 indicações/10%), ação (25 indicações/9%), luta (22 indicações/8%), esporte (20 indicações/7%), sobretudo futebol, e *Grand Theft Auto – GTA* (18 indicações/7%). Em relação aos títulos desses jogos, receberam maior número de indicação *Minecraft* (16 indicações/6%), *Subway Surfers* (9 indicações/3%), *Sonic* (6 indicações/2%), *Need for Speed* (6 indicações/2%) e *Deus da Guerra* (5 indicações/2%). Esses gêneros, subgêneros e títulos podem ser caracterizados<sup>11</sup>, de modo geral:

---

<sup>11</sup> As informações sobre os jogos e os personagens deles se baseiam em nossa experiência de jogar, em pesquisa com alunos e em dados dos sites <https://jogos.uol.com.br/>, <https://pt.wikipedia.org.>, <http://www.clickjogos.com.br> e <https://www.techtudo.com.br>.

- (a) pela ação, aventura, velocidade;
- (b) pela criatividade e raciocínio no jogar;
- (c) pela simulação do mundo físico;
- (d) por uma jogabilidade que permite ao jogador jogar em diferentes sequências, com maior liberdade para alcançar seus objetivos;
- (e) pelo poder de controle sobre o jogo, envolvendo o jogador e o encorajando a diferentes desafios, seja para passar de fases, construir, montar, vencer obstáculos, enfrentar oponentes, resolver problemas, buscar soluções;
- (f) por bônus, pontuações ou premiações;
- (g) pela personalização de personagens, cenários e recursos;
- (h) pela progressão, ao apresentar diferentes fases e desafios;
- (i) pelas diferentes emoções e sensações que podem despertar.

Sabemos que alguns desses jogos, como luta, por envolverem diferentes aspectos, como a violência, fogem dos princípios dos *serious games*, muito embora saibamos que são artefatos que têm, cada vez mais, conquistado a atenção de crianças e de adolescentes. Uma interessante pesquisa, nesse sentido, seria analisar a influência de jogos digitais no comportamento e na socialização de jogadores, refletindo sobre os mais diferentes impactos que podem causar em suas vidas.

Para a questão “5) Que características dos jogos eletrônicos que você joga são interessantes ou lhe chamam a atenção? Por quê?”, surgiram respostas como:

“Os mistérios, os crimes, as resoluções, as roupas, os personagens, entre outros. Eu gosto desses tipos de jogos pois eles são muito interessantes.” (JA37)<sup>12</sup>

“De carro e motos. Porque você tem que desviar dos carros, e acelerar e frear, e também Super Mario.” (JA42)

“O modo que você tem de criar seu próprio jogador.” (JA11)

“Criar atores e construir cidades.” (JA12)

“A parte de poder construir casas, rebaixar e colocar som no carro.” (JA25)

“[...] parte que podemos fazer missão.” (JA43)

“[...] simulação.” (JA33).

Podemos caracterizar as 67 respostas específicas dos alunos-jogadores da seguinte forma: ação e aventura (28 indicações/42%), customização (15 indicações/22%), representação gráfica (*design*, interface, gráfico) e desenvolvimento do jogo (14 indicações/21%), simulação e construção (9 indicações/13%) e jogo educativo (1

<sup>12</sup> Para manter o anonimato, foram utilizados códigos para os informantes.



indicação/2%). Observamos que eles destacaram características que se relacionam à interação e à identidade entre jogador e jogo, ao estado de fluxo que pode ser gerado, ao grau ou nível de desafio que o jogo proporciona, à agência e ao poder de criação/controlar/decisão que o jogo potencializa, à exploração, à descoberta e ao pensamento sistemático e lateral que o jogo estimula, à simulação ou à verossimilhança provocada pelo jogo, à troca de habilidades entre o jogo e o jogador e à qualidade da representação gráfica e da mecânica dos jogos. São características, assim, que nos reportam a alguns dos princípios que bons jogos digitais deveriam incorporar (GEE, 2009; PRENSKY, 2012; CHANDLER, 2012; SALEN; ZIMMERMAN, 2012a; 2012b; 2012c; PETRY, 2016; SCHUYTEMA, 2016).

Em resposta à pergunta “6) Há algum personagem de um jogo com o qual você se identifica? Por quê?”, 17 alunos (40%) informaram que não têm um personagem com o qual identificam, 1 educando (2%) citou personagens que não foram localizados e 25 (58%) fizeram indicações, sugerindo eles próprios (3 alunos/7%) ou outros personagens (22 alunos/51%). O fato de os alunos indicarem a si mesmos como personagens sugere que eles gostam de avatares que podem ser customizados e sobre os quais exercem controle, sendo, pois, avatares que os cativam (ARRUDA, 2014). Os tipos de personagens mais indicados foram jogadores de futebol (3 indicações/7%), Alex (2 indicações/5%), Ben 10 (1 indicação/2%), Sonic (1 indicação/2%), Super Mario (1 indicação/2%), Lara Croft (1 indicação/2%), Enderman (1 indicação/2%) e Hinata (1 indicação/2%). Como exemplo das respostas discursivas que os alunos deram, podemos citar:

“Alex, porque ela é forte e guerreira.” (JA35)  
“Bem 10, porque ele transforma, ele luta bem.” (JA42)  
“Hinata (Noruto), pois ela é forte e quer ficar cada vez mais forte.” (JA10)  
“Super Mario. Ele é forte, eficiente e não desiste fácil.” (JA19)  
“O Shaolin do Mortal Combate. Ele é ótimo personagem e eu me identifico com ele.” (JA34)

Esses personagens se caracterizam, de modo geral, por serem aventureiros e enfrentarem diversos inimigos e desafios, por apresentarem diferentes habilidades durante a evolução do jogo, como correr, saltar, transformar-se ou adquirir poder para realizar um novo golpe em uma luta, pela possibilidade de personalização pelo jogador, isto é, o avatar pode ser customizado pelo jogador, na escolha, por exemplo, do tipo de cor ou de acessórios para uma luta, e pela interatividade, gerando identidade entre avatar e jogador, de modo que o jogador comanda o avatar, assumindo sua identidade (GEE, 2003, 2009).

Constatamos, assim, nesses comentários dos alunos, pelo menos três aspectos que caracterizam os bons jogos (GEE, 2009; PRENSKY, 2012; PETRY, 2016a): o poder de agência, a identidade e a produção/customização. Sobre a agência, o jogo confere ao jogador o poder de decisão, isto é, ele pode escolher e personalizar o avatar, fazendo com que esses personagens ajam de acordo com os comandos do jogador, evoluam e se tornem mais fortes, conforme o progresso do jogo. Em relação à identidade, como no relato de JA34, acima, o aluno-jogador faz sua identificação com o personagem, segundo as características que ele tem e a interação que estabelece com o jogador. Acerca da produção/customização, os jogadores podem fazer escolhas e adaptar os personagens às suas preferências de jogar e aos desafios impostos pelos jogos, desenvolvendo, assim, um conjunto de habilidades. Os jogos, dessa forma, constituem ferramentas inteligentes e interativas, trocando com os jogadores habilidades e conhecimentos.

Para a questão “7) Você prefere jogar jogos eletrônicos individualmente ou em equipe? Por quê?”, a maioria dos alunos-jogadores afirmou que prefere jogar em equipe (18 indicações/42%), individualmente (17 indicações/39%), nas duas situações (6 indicações/14%), ou não especificaram (2 casos/5%). Os alunos que optavam por jogos em equipe destacaram que o trabalho em conjunto e a diversão/emoção são fatores determinantes por escolherem aquele tipo de jogo, como esclarecem seus comentários:

“Em equipe. É mais divertido e aprendemos a trabalhar em equipe.” (JA38)  
“Em equipe, porque é bem mais divertido e engraçado.” (JA27).

Por outro lado, os estudantes que indicaram a preferência por jogarem individualmente destacaram a liberdade ou o poder de decisão sobre as ações, o grau de concentração maior ou, ainda, aspectos negativos que possam ser gerados durante os jogos em equipe, como confusão ou discussão, como podemos observar nos exemplos:

“Individualmente. Assim você se concentra mais no jogo que está jogando.” (JA11)  
“Individual, pois sei o que estou fazendo no jogo.” (JA14)  
“Individualmente, porque em equipe dá muita confusão.” (JA37)

Os jogos podem contribuir para a interação e a socialização (REGIS, 2014), potencial que poderia ser explorado por jogos em equipe. No ambiente escolar, a mediação do professor pode ser importante para evitar ou minimizar atritos, problema que os alunos relataram, ao

argumentar sobre preferirem jogos mais individuais. Os informantes também indicaram que há jogos que são produzidos para serem jogados tanto individualmente quanto em equipe e que, por esse motivo, acabam sendo melhores para serem jogados em uma ou outra condição:

“[...] em equipe é mais divertido, mas tem jogos que são melhores jogando sozinho” (JA18)

“[...] alguns jogos individualmente são mais legais, e em equipe, pois, você consegue trabalhar em equipe e nos divertimos.” (JA24)

As duas últimas perguntas do questionário levantaram informações dos alunos sobre o trabalho desenvolvido pelos professores com jogos digitais no ensino da língua portuguesa: “8) Seu(sua) professor(a) de português leva jogos digitais para a sala de aula?” e “9) Se seu(sua) professor(a) de português leva jogos digitais, quais são esses jogos e o que acha deles?”. Todos os alunos confirmaram que os professores não levam jogos digitais para a sala de aula. Devemos refletir sobre os motivos pelos quais os professores não têm levado jogos para a sala de aula, inclusive os das coleções didáticas. Conforme verificamos no questionário respondido pelos docentes, eles informaram que não têm acesso a esse tipo de recurso e nem aos OEDs das coleções didáticas. Além disso, os professores apontaram que até poderiam usar jogos digitais para o desenvolvimento de suas aulas, mas as escolas não têm infraestrutura adequada para permitir esse uso.

Diante das informações e dados obtidos, por meio dos questionários aplicados a professores e alunos, na primeira etapa da pesquisa, pudemos traçar um perfil desses informantes: os docentes não têm o hábito de lidar com jogos digitais e nem de desenvolver suas aulas por meio deles, enquanto os alunos são jogadores e destinam semanalmente muitas horas aos jogos digitais.

Depois dessa primeira fase, realizamos o segundo momento da pesquisa com docentes e estudantes, cujos resultados apresentamos na próxima seção.

## 5.2 OS PROFESSORES, OS ALUNOS E OS JOGOS DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Desenvolvemos a segunda etapa da pesquisa com o objetivo de obter a opinião de professores e de alunos sobre os jogos dos OEDs das coleções didáticas. Desse segundo momento, participaram os mesmos 43 alunos e 20 dos 45 professores da primeira fase deste

estudo. Esses docentes foram selecionados conforme as respostas dadas no questionário da etapa anterior, quando apontaram seu interesse de colaborar na segunda parte da pesquisa.

Apresentamos, primeiramente, o resultado da avaliação que os professores fizeram dos jogos das coleções. Em seguida, descrevemos e analisamos os dados relativos à análise dos 43 estudantes. Na sequência, cruzamos e comparamos as opiniões dos dois grupos de colaboradores.

### **5.2.1 Percepções dos professores e análise do ensino da língua portuguesa nos jogos**

Os 20 professores participantes da segunda etapa da pesquisa experimentaram, cada um, 3 ou 4 jogos, porque a coleção “Para Viver Juntos” não contemplava jogos para o 6º Ano, enquanto todas as outras coleções disponibilizaram esses recursos para o 7º, 8º e 9º Anos. Esses objetos foram distribuídos aleatoriamente aos docentes, porque todos trabalhavam do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II. Depois de jogarem, os professores fizeram uma avaliação dos jogos, considerando as 8 perguntas previamente apresentadas a eles no questionário incluído no Apêndice C. Esse questionário foi, inicialmente, estruturado com questões para uma entrevista. Porém, como apenas 3 professores concordaram que gravássemos suas falas, transformamos esse instrumento em questionário que foi respondido por todos os 20 professores. Essa etapa da pesquisa foi realizada no período compreendido entre 4 de julho e 30 de novembro de 2017. Os professores jogaram os jogos das coleções em computadores das instituições escolares, ou em nosso *notebook*, nas escolas, ou em suas residências ou na nossa, sempre sob nosso acompanhamento.

Com as informações obtidas da aplicação do questionário com os docentes, inicialmente, descrevemos os dados e, ao final desta seção, procedemos a uma análise das percepções dos professores sobre os jogos. A primeira questão “1) Você joga algum *game* digital? Por quê?” já havia sido abordada, quando traçamos o perfil dos docentes e discutimos sua relação com os jogos digitais. O resultado apontou que a grande maioria dos professores não tem o hábito de jogar e não trabalha com esse recurso em sala de aula.

A questão seguinte, “2) Qual sua opinião sobre a abordagem que esse conteúdo digital faz da leitura ou dos conteúdos linguísticos?”, solicitava que os professores avaliassem, nos jogos das coleções, o tratamento dispensado à língua portuguesa. No Apêndice I,

apresentamos um resumo da análise que os professores fizeram dos 15 jogos das coleções didáticas, sobre os quais, no Apêndice G, disponibilizamos informações e imagens.

Os 3 jogos do 6º Ano que os professores avaliaram foram: “O locutor é você”, que apresenta uma narração futebolística a ser comparada ao lance apresentado em vídeo, para o qual se requisitava a escolha da opção adequada; “Golaço”, que simula uma partida de futebol, com cobrança de pênaltis, abordando aspectos do gênero conto em trechos do livro “João Valente”, pedindo a seleção da opção correta; e “Exposição Walter Beach Humphrey”, que simula o ambiente de um museu para análise das pinturas de Walter Beach Humphrey em questões de múltipla escolha.

Com relação a esses jogos, os 4 professores, de modo geral, avaliaram positivamente os três objetos. As respostas dos docentes indicaram que:

- (a) o jogo “O locutor é você” privilegia o desenvolvimento da oralidade, que, conforme o professor PPV17, é uma habilidade pouco explorada pelas coleções didáticas impressas, além de ter a vantagem de chamar a atenção do aluno para perceber as diferentes formas de locuções de partidas de futebol exibidas em vídeo, opinião também corroborada por outros docentes, e sua relação com as opções das questões de múltipla escolha apresentadas, cuja finalidade era selecionar a adequada;
- (b) o jogo “Golaço”, para os professores, potencializa o trabalho com a leitura e a interpretação do gênero conto, em trechos do livro “João Valente, o que pode despertar o interesse dos alunos;
- (c) o jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” trabalha a leitura de textos não verbais (as pinturas de Walter Beach), levando os alunos a analisarem as imagens, ampliando seu conhecimento de mundo por meio de *box* com informações sobre o artista e pela análise das obras de arte.

Não obstante, a análise que fizemos dos mesmos jogos nos permitiu deduzir que:

- (a) o jogo “O locutor é você” focaliza a interpretação de imagens, com atenção nos aspectos multimodais, visto que o aluno-jogador deveria ouvir uma narração de uma partida de futebol, observando seus elementos esportivos e comparando-os, criteriosamente, com o conteúdo do vídeo exibido, para selecionar a alternativa que apresentasse a correta relação entre a narração e as jogadas do jogo de futebol no vídeo. Sendo assim, o jogo trabalha a oralidade (a fala do locutor esportivo), ao propor atividades que desenvolvem a capacidade de escuta atenta, para compreender o que se narra em relação à cena exibida. Porém, a abordagem da leitura não

contempla a análise da locução esportiva, já que prioriza a comparação, desconsiderando uma leitura de quaisquer aspectos da oralidade característicos daquela locução esportiva. Ao jogador restou apenas correlacionar o áudio ao trecho da imagem do jogo de futebol;

(b) o jogo “Golaço” simula uma partida de futebol para abordar elementos de um conto, “João Valente”. Embora possa contribuir, em uma questão ou outra, para a reconstrução dos sentidos do texto, prevalece, ainda, o foco nos aspectos estruturais do texto, como, por exemplo, na pergunta: “Em que verso há um caso de uso da linguagem informal?” ou “Quais versos rimam entre si?”. Em que pese a primeira questão contemplar aspecto importante da Sociolinguística e a segunda a organização de um poema, o que poderia ser positivo, a nosso ver, essas questões privilegiam a leitura numa perspectiva da estrutura do texto em si, e não da interação entre autor, leitor e texto. Além disso, pouco podem desafiar o aluno, porquanto oferecem apenas duas opções de análise;

(c) o jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” simula um museu. Mesmo que não explore, eficazmente, os recursos do ambiente digital, mostrando um verdadeiro museu virtual, pode representar, para um aluno que nunca tenha ido a um local desses, a possibilidade de conhecer tal ambiente. Além disso, o jogo apresenta importantes pinturas de Walter Beach Humphrey, contribuindo para a formação cultural dos alunos. Também, propõe uma leitura que explora aspectos multimodais das imagens, por meio questões como, por exemplo, “O gesto que a mulher faz com as mãos sugere?” (com adaptação), sobre a pintura “Scaring Mother”, pergunta que solicita apenas uma análise descritiva dos gestos de uma mulher, cuja interpretação requer considerar sua expressão facial e a interação com o filho, o qual, sorridente, segura uma máscara. Por outro lado, essa abordagem não contextualiza as obras de arte no tempo e no espaço e não explora uma apreciação sobre elas, ao priorizar os aspectos composicionais físicos, por via de uma leitura literal das pinturas.

Antes de prosseguirmos à análise das percepções dos professores sobre os jogos das coleções destinados a alunos do 7º Ano, é importante investigarmos, em mais detalhes, a constatação do professor PPV17 sobre o jogo “O locutor é você”. Segundo o professor, o recurso contribui para um trabalho com a oralidade, que é um conteúdo pouco explorado pelas coleções didáticas impressas.

Procuramos, então, compreender, de modo geral, como a oralidade era abordada nos jogos dos LDs. Verificamos que ela recebe pouca atenção nos jogos que contemplam

conteúdos que poderiam trabalhá-la ou estabelecer sua relação com a escrita. Os dados que embasam essa constatação estão reunidos, a seguir, na Tabela 4.

**Tabela 4:** Trabalho com a Oralidade

<b>Critério</b>	<b>Resultado %</b>
Não é considerada	75
Estímulo à capacidade de escuta atenta e compreensiva	13
Tratamento sob a perspectiva da norma-padrão	9
Abordagem em situações contextualizadas de uso	3
Exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua	0
Desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral	0

Podemos concluir que a oralidade é uma modalidade da língua que não recebe espaço de discussão nos jogos das coleções didáticas. A esse respeito, Rojo (2003) destacou, em análise de fichas de avaliação de 37 coleções da antiga 5ª a 8ª Séries, que a exploração da oralidade, seja na compreensão, seja na produção, se restringiu a 23% dos livros. Já Marcuschi (2005a) apontou um total descaso pela abordagem da modalidade oral, que não chega a ocupar nem 2% das páginas dos LDs que analisou. É o que ocorre nos jogos das coleções que analisamos: nos 32 jogos que poderiam desenvolver as habilidades orais dos alunos, esse trabalho com a oralidade é desconsiderado em 24 deles (75%). Porém, Marcuschi (2005a) verificou um aspecto positivo: os livros analisados não mais concebiam a fala como um lugar do erro, o que também procuramos verificar nos jogos das coleções. Nesse sentido, é oportuno considerarmos um exemplo retirado do jogo “Ortoepia e Prosódia” – 8º Ano, da coleção “Português: Linguagens”, representado, a seguir, na Figura 2.

**Figura 2:** Exemplo de Trabalho com a Oralidade



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Ortoepia e Prosódia” – 8º Ano.

O jogo, na segunda tela (imagem à esquerda da Figura 2), informa: “Ortoepia e prosódia – Você já deve ter ouvido algumas pessoas dizendo **xérox** e outras dizendo **xerox**. Afinal, qual é a forma mais adequada segundo a norma-padrão da língua portuguesa?”. Percebemos, assim, que, embora reconheça que haja variação na pronúncia, e aponte “adequada *segundo a norma-padrão*”, o que, de certa maneira, rechaçaria a ideia de a forma oral ser a errada, o jogo aponta para usos hierarquizados, indicando formas mais adequadas, que, no caso, são as indicadas pela norma-padrão. Internamente, no “Desafio 1” (imagem à direita, na Figura 2), o jogo orienta “Clique nos botões e ouça as quatro frases. Identifique a frase que apresenta a pronúncia **inadequada** de uma palavra, de acordo com a norma-padrão.”, apresenta quatro opções e, depois, instrui “Ouça as frases mais uma vez e clique sobre o número da frase que apresenta problema.”. A variação, assim, é vista com um problema, um erro a ser corrigido. No caso, a palavra considerada “errada” é “rúbrica”, na frase “Assine a última frase do contrato e faça uma rúbrica nas demais páginas.”. Em seguida, o jogo aponta “Ouça agora a pronúncia correta da palavra **rubrica**.”, disponibilizando, então, um áudio para que o jogador possa escutar a pronúncia que considera como adequada.

Além de não considerar a variação na língua, de classificar determinados usos como melhores do que outros e de rotular como inadequados ou como problemas usos que diferem da norma-padrão, o jogo, ainda, acaba impondo pronúncias artificiais. Esse é um dos problemas também relatado por Bagno (2001) em relação a alguns livros impressos que ele analisou: o descaso pela variação e a imposição de pronúncias artificializadas. Percebemos, com isso, que a variação é tratada sob uma hierarquização: há usos orais melhores e há usos orais piores e inadequados e, por isso, constituem “erros” e devem ser corrigidos. Marcuschi (2005a) aponta que, em alguns livros, eram comuns atividades que solicitavam à reescrita de expressões. No caso do jogo em análise, agora cabe “reescrever” a fala, a partir dos pressupostos da norma-padrão. Ocorre, assim, um enfoque na formalidade, na norma, classificando o que se vincula à norma-padrão como correto, e o que é diferente se torna erro. Não se trata, ainda, de simplesmente proceder a uma correção, mas de se conscientizar os alunos, conforme Bortoni-Ricardo (2005b, 2014), sobre as regras e os usos que acabam recebendo avaliação negativa e o porquê disso.

Há, por outro lado, casos em que parece haver certa equivalência entre usos da fala e usos da escrita, sem rótulos e hierarquizações. É o que observamos no jogo “Linguagem Oral Informal” – 6º Ano, da coleção “Projeto Teláris”, retratado na Figura 3, a seguir.



**Figura 3: Relação entre Oralidade e Escrita**



Fonte: Coleção “Projeto Teláris” – Jogo “Linguagem Oral Informal” – 6º Ano.

O jogo não faz uma hierarquização dos usos: a palavra “dotô”, forma falada, é relacionada ao uso escrito de “doutor”. Porém, a abordagem se restringe a essa equivalência no vocabulário, não sistematizando as relações entre fala e escrita. Nessa linha de pensamento, com base em uma concepção formalista da linguagem, muitos jogos das coleções acabam focalizando o estudo do vocabulário apenas no âmbito da palavra ou da frase, sem considerar seu funcionamento no texto (SANTOS; BENFICA, 2003), como se a palavra tivesse sentido fora de um contexto.

Diante dessa discussão sobre a importância de os jogos das coleções abordarem, adequadamente, os diferentes usos da linguagem, desenvolvendo um trabalho eficiente com a oralidade, buscamos verificar o tratamento da variação linguística. Os resultados obtidos estão detalhados na Tabela 5.

**Tabela 5: Tratamento da Variação**

<b>Categoria</b>	<b>Critério</b>	<b>Resultado %</b>	
Imagem da língua	Objeto homogêneo	81	
	Objeto heterogêneo	Diferentes usos	13
		Usos hierarquizados	4
		Adequação linguística	2
Situação de uso	Conteúdo escolar	98	
	Prática social	2	

Esses dados mostram que os jogos nas coleções didáticas exploram muito pouco a variação linguística (7 jogos/15%). Isso confirma dados de outras pesquisas sobre o tratamento que esse conteúdo, em geral, recebe nos livros didáticos impressos: Bräkling

(2003), por exemplo, constatou que os livros da antiga 5ª a 8ª Séries pouco trabalhavam com a variação (25%). Observamos, também, que predominam, nos jogos, a imagem de uma língua homogênea (38 jogos/81%) e uma abordagem dos conhecimentos linguísticos essencialmente escolar (44 jogos/98%), desvinculados das práticas sociais de uso da linguagem. Por isso, os jogos das coleções desconsideram a rica variedade linguística que caracteriza o português brasileiro (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014) e ignoram que a variação pode ocorrer nos diferentes níveis da língua, como o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico (BAGNO, 2007) e em três contínuos, rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2005a; BORTONI-RICARDO; ROCHA, 2014). Percebemos que, nos jogos das coleções, como no exemplo reproduzido anteriormente na Figura 2, prevalecem usos mais monitorados e formais, sob a perspectiva da norma-padrão, quando os jogos deveriam propor uma educação linguística que considerasse a gama de variedades linguísticas, suas características, as implicações de sentido e a importância da adequação dos usos (TRAVAGLIA, 2004).

Os jogos do 7º Ano, por sua vez, foram 4: “Com o que se faz um conto de terror”, que propõe a leitura de trechos do conto “O fim da maldição”, de Emanuel R. Marques, apresentando questões de múltipla escolha; “O camaleão faminto”, que simula o ambiente de um camaleão em um lago, com questões de múltipla escolha sobre locuções adjetivas; “Acerte no alvo”, que simula um ambiente de tiro ao alvo para abordar a acentuação gráfica e com questões de múltipla escolha; e “Palavra em jogo”, que aborda regras ortográficas sobre o uso de ‘z’, ‘s’, ‘x’ e ‘ch’, e apresenta exercício com questões de duas alternativas para se selecionar uma. Sobre esses jogos, a maioria dos professores apontou aspectos positivos como promover, simultaneamente, a aprendizagem e a ludicidade e desenvolver uma proposta que integrasse diferentes recursos e linguagens. Por outro lado, alguns professores destacaram, como pontos negativos, a reprodução de exercícios impressos e a necessidade de que se aproveitasse melhor os recursos tecnológicos. Sintetizamos as avaliações dos professores da seguinte forma:

(a) o jogo “Com o que se faz um conto de terror” chamou a atenção por articular conteúdos gramaticais e uma temática, o terror, que geralmente, desperta o interesse dos alunos, e pode ampliar seu vocabulário, muito embora pudesse ter explorado mais o recurso digital, e conferindo mais “terror” ao conteúdo;

- (b) o jogo “O camaleão faminto” foi considerado dinâmico, com uma abordagem adequada dos conteúdos;
- (c) o jogo “Acerte no alvo” foi avaliado como um recurso que pode enriquecer os conteúdos já abordados anteriormente em sala de aula, mesmo que, na opinião de um dos professores, tenha sido usada uma abordagem superficial;
- (d) o jogo “Palavra em jogo” integra som e imagem, mas parece ser um exercício tradicional *online*, não um jogo digital.

Depois de jogarmos esses mesmos quatro jogos, deduzimos que:

- (a) o jogo “Com o que se faz um conto de terror” não utiliza os recursos digitais que poderiam conferir ao jogo maior interatividade, poder de desafio e de agência, uma vez que os personagens são apenas decorações e o tema não é ambientado, porque, ao jogarmos, não somos inseridos em um contexto real de terror. As atividades de leitura, embora possam levar o jogador a fazer inferências, ou a perceber os efeitos de sentido de construções linguístico-textuais, não promovem a ativação de conhecimentos prévios, não estimulam o jogador a fazer previsões sobre o texto, não favorecem a fruição estética, não desenvolvem a apreciação da obra literária e não resgatam o contexto de produção do texto;
- (b) o jogo “O camaleão faminto” desafia o jogador pela rapidez, porque estipula o tempo com que se deve escolher a opção correta, mas o avatar (um camaleão) sempre reproduz as mesmas ações, o cenário se repete e as opções a serem escolhidas são basicamente as mesmas, variando, apenas, a pergunta orientadora. O jogo reproduz atividades impressas, revestidas de recursos do ambiente digital. A abordagem dos conteúdos linguísticos, sob a perspectiva da tradição gramatical, prioriza o nível da palavra e da frase, sem considerar o uso da língua, em situações efetivas em textos;
- (c) o jogo “Acerte no alvo” aborda a acentuação gráfica, disponibilizando dicas importantes para a construção das regras que orientam o uso do acento gráfico. Porém, o tratamento é sob a perspectiva tradicional, com foco exclusivo no nível da palavra. Além disso, o jogo reproduz, artificialmente, um ambiente de tiro ao alvo, com avatar e cenário que são apenas figurativos. Assim, não explora, eficazmente, as especificidades de um jogo digital, tais como cenário interativo, desafios crescentes, interatividade, poder de agência e imprevisibilidade;
- (d) o jogo “Palavra em jogo”, embora forneça interessantes explicações para a escrita ortográfica, se constitui, basicamente, em um exercício tradicional de selecionar a resposta

correta entre duas opções, com foco no nível da palavra, sem abordar as relações ortográficas em usos efetivos em textos.

Com relação aos 4 jogos do 8º Ano, foram analisados os seguintes objetos: “Consumo e impacto na natureza”, que, em questões de múltipla escolha, problematiza a temática do consumismo e seus impactos ao meio ambiente; “Paintball”, que simula uma disputa de *paintball* para a digitação da classificação da frase em ordem direta ou indireta; “Bola na cesta”, que simula o ambiente de uma partida de basquete para abordar o emprego do hífen em questões de múltipla escolha; e “Conjunção”, que propõe trechos de textos literários para a seleção da conjunção adequada ao enunciado, em questões de múltipla escolha.

Deduzimos, por meio da análise dos comentários dos professores sobre esses objetos, que o ponto central das discussões foi a relação entre jogos e procedimentos didáticos. Se, por um lado, os jogos poderiam oferecer uma abordagem diferenciada dos conteúdos em sala de aula, enriquecendo o conhecimento dos alunos, por outro, alguns professores destacaram o tratamento superficial dos conteúdos, em frases descontextualizadas e em uma dinâmica de jogo pouco visual ou interativa. Assim, os professores apontaram que:

- (a) o jogo “Consumo e impacto na natureza” seria importante para a discussão de conteúdos que contribuíssem para a formação cidadã do aluno, ampliando seu conhecimento de mundo;
- (b) o jogo “Paintball”, embora pudesse gerar ansiedade ao ser jogado e constituir recurso para a fixação de conteúdos, poderia ter contemplado frases mais contextualizadas;
- (c) o jogo “Bola na cesta” enriquece o trabalho do professor em sala de aula, potencializando o emprego adequado do hífen por meio de dicas;
- (d) o jogo “Conjunção” contextualiza o conteúdo trabalhado de forma descontraída e atraente.

Por outro lado, após nossa análise dos jogos, podemos ressaltar que:

- (a) o jogo “Consumo e impacto na natureza” aborda interessante tema (o consumo), contribuindo, de fato, para se discutir esse assunto tão importante para a preservação da natureza, e conscientizando o jogador. As atividades de leitura, com isso, por levarem à produção de inferências, podem contribuir para a formação crítica do aluno. Por outro lado, o jogo se constitui basicamente em uma atividade de múltipla escolha que apenas mudou de suporte: do impresso para o digital. Além disso, há questões que não podem ser respondidas com base nas informações apresentadas em suas formulações, como, por exemplo, quantos litros de água são necessários para produzir 1 quilo de carne bovina ou qual país tem a maior pegada ecológica;

(b) o jogo “Paintball” reproduz, artificialmente, um ambiente de *paintball*, com cenário que se repete e avatares que fazem sempre as mesmas ações, sem a manipulação direta do jogador. Mesmo que possa requerer do jogador digitar a resposta correta, o jogo pouco contribui para os letramentos digitais, pois é formatado sob a perspectiva do impresso, sem explorar, eficientemente, as especificidades de um jogo digital, como cenário interativo, avatares customizáveis, troca de conhecimentos entre jogador e jogo, desenvolvimento de estratégias de navegação, para evitar que o personagem seja atingido. Além disso, promove uma abordagem tradicional classificatória de frases apenas em ordem direta ou indireta, sem considerar os usos autênticos e sem levar o jogador a perceber a função da colocação das palavras para a geração de sentido nos textos e as implicações que as mudanças nessa ordem podem acarretar;

(c) o jogo “Bola na cesta”, embora apresente gradação de dificuldades e dicas bem explicativas para o emprego do hífen, faz uma simulação artificial de uma partida de basquete, utilizando-se de um avatar que realiza sempre as mesmas ações e um cenário que funciona apenas como ilustração irreal do esporte. Não explora eficientemente, assim, os recursos do ambiente digital para conferir interatividade entre jogador e jogo. Além disso, é um jogo que não altera sua dinâmica, pois apresenta 28 níveis, todos no mesmo formato: questão de múltipla escolha, em que uma é palavra registrada de três formas, sendo apenas uma a correta, em relação ao uso do hífen;

(d) o jogo “Conjunção” promove a reflexão sobre o uso de conjunções na construção textual, embora priorize trechos do texto e desconsidere as implicações para o sentido global do texto. Além disso, o jogo transfere uma atividade impressa para um DVD, cabendo ao aluno-jogador responder às questões.

Convém destacarmos as constatações dos professores PPV21, PPL12 e PPT45 sobre o tratamento da leitura no jogo “Consumo e impacto na natureza”. Para PPV21, o recurso constitui uma didática importante, enriquecendo os conhecimentos na prática de leitura, enquanto que, segundo PPL12, trabalha a leitura e agrega informações sobre o meio ambiente, e, para PPT45, contempla a leitura e o conhecimento de mundo. Diante dessas constatações, procuramos verificar como a leitura era trabalhada nos jogos das coleções. Os dados que obtivemos das atividades de leitura de textos (literários ou não) estão dispostos na Tabela 6.

**Tabela 6:** Trabalho com a Leitura de Textos

Critério		Resultado %
Nível de abordagem de leitura	Texto	54
	Trecho	28
	Frase	7
	Intertexto	7
	Contexto	4
Concepção de leitura	Perspectiva do texto	66
	Perspectiva do discurso e da interação	28
	Perspectiva do leitor	4
	Perspectiva do autor	2

Os dados apontam que os jogos das coleções abordam, em boa parte dos casos, textos completos para os leitores-jogadores (22 jogos/54%), muito embora a interpretação de frases e de trechos, sem considerar a relação com os textos dos quais foram extraídos, tenha atingido 14 (35%) dos jogos que focalizam a leitura. Porém, o tratamento que a leitura desses textos recebe, na maior parte dos jogos, não promove a interação entre leitor e texto (SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2009; MACIEL, 2010), pois o que se prioriza é a localização de informações na superfície textual, em uma abordagem sob a perspectiva do texto (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013). Isso significa que o leitor-jogador, diante do material de leitura que boa parte dos jogos oferece, deve apenas decodificar o texto, extraindo as informações dele, procedimento que não favorece a ação do leitor sobre o texto (COLOMER; CAMPS, 2002; COSCARELLI; CAFIERO, 2013). Podemos citar, como exemplo, atividades propostas pelo jogo “O Beijo e a Arte” – 9º Ano, da coleção “Português: Linguagens”, que retratamos na Figura 4, a seguir.

**Figura 4:** Leitura na Perspectiva do Texto



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “O Beijo e a Arte” – 9º Ano.

A atividade requer a localização de informações no vídeo sobre o número de cenas em que o beijo resulta de uma iniciativa da mulher, tarefa difícil de ser feita, porque o comando antes da visualização do vídeo (imagem à esquerda da Figura 4) não orienta o leitor-jogador a focar atenção em pontos específicos dele, as cenas de beijo, e apontar em quantas delas ele ocorre por uma iniciativa da mulher. Para fazer isso, seria interessante que o jogador pudesse voltar o vídeo e revê-lo, ação proibida, porque, conforme as orientações do jogo, o vídeo só pode ser visualizado uma única vez, proibição comprovada pela seta no canto inferior esquerdo (da imagem à esquerda da Figura 4), sem realce, indicando que é um *link* inacessível, diferentemente da cor da seta no canto inferior direito. O mais estranho é que, em caso de erro, o jogador poderá voltar ao vídeo e assisti-lo novamente. Se assim é, por que o jogador não pode rever o vídeo para fazer a questão, uma vez que não recebeu a orientação necessária?

Dessa forma, a leitura nessa atividade do jogo deixa de ser um ato polifônico (SILVA; MARTINS, 2010), para ser monofônico: cabe ao leitor apreender um determinado sentido pretendido pelo produtor do jogo e marcar a opção correta. Em razão disso, não há abertura para as múltiplas leituras, embora saibamos que isso pode também depender, em maior ou menor grau, do texto (KOCH; ELIAS, 2009). Inviabiliza-se, assim, a possibilidade de um sujeito discursivo, em interação com os textos, passando a ser um localizador de respostas na superfície textual. Os significados já estão prontos, cabendo ao aluno recebê-los e assimilá-los, quando deveria (re)construir os sentidos com base no conjunto de conhecimentos que tem e de experiências por que passou (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013). Vale ressaltarmos, ainda, a ausência de questões que pudessem estimular a criticidade do estudante, em relação à quantidade de vezes em que o beijo acontece por iniciativa da mulher. A que propósito se serviria a pergunta? Qual a intencionalidade do(s) produtor(es) do jogo? Ideologia de gênero? Empoderamento da mulher? As respostas a essas perguntas promoveriam interação e discussões valiosas, embora não sejam abordadas pelo jogo.

No entanto, por outro lado, o jogador também é levado, em um bom número de jogos, a interagir com o texto (KOCH; ELIAS, 2009; MACIEL, 2010), para a construção do sentido, por meio do uso de estratégias de compreensão (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013), como o trabalho com a inferência. Para comprovar essa constatação, procuramos verificar os tipos de questões de leitura contemplados nos jogos das coleções. Detectamos uma gama variada de perguntas, nos jogos das coleções, conforme mostramos na Tabela 7, a seguir.

**Tabela 7: Tipos de Questões de Leitura**

<b>Critério</b>	<b>Resultado %</b>
Perguntas metalinguísticas	32
Perguntas literais ou objetivas	31
Perguntas inferenciais	26
Perguntas sem resposta possível no texto	6
Perguntas subjetivas	4
Perguntas de ativação de conhecimentos prévios	1
Perguntas de previsão sobre o texto	0
Perguntas de “vale-tudo”	0
Perguntas já com respostas	0

Os dados apontam para um foco do tratamento da leitura na estrutura dos gêneros ou nos sentidos literais dos textos, e não os discursivos, conforme o exemplo ilustrado por meio da Figura 4, anterior. No entanto, revelam também percentuais de questões que estimulam a geração de inferências, o que é relevante, porque ultrapassam a superfície textual, exigindo que o leitor estabeleça diferentes relações entre as partes do texto e destas com elementos extratextuais, inclusive os conhecimentos prévios do leitor (BRANDÃO; ROSA, 2010). É o que ocorre, por exemplo, no jogo “Cartunistas Brasileiros” – 8º Ano, da coleção “Português: Linguagens”, que mostramos na Figura 5, a seguir.

**Figura 5: Questão Inferencial**

The image shows a screenshot of a game interface. On the left, there is a cartoon titled 'Texto 3' by Edson dos Reis Evangelista Júnior - MG. The cartoon depicts a man sitting at a desk in a room filled with filing cabinets, talking to a young boy. On the right, there is a speech bubble from a woman saying 'Pelo cartum, deduz-se que:'. Below the speech bubble are four yellow buttons with text options: 'a preservação da natureza depende da ação dos governantes.', 'a continuar como está, as futuras gerações não saberão o que é natureza.', 'o grande problema da preservação ambiental é a burocracia.', and 'ensinar aos filhos como preservar a natureza é um gesto educativo.'. At the bottom, there is a 'Pontuação' box showing the number '9'. In the top right corner, there is a 'Regras do jogo' button and a small icon.

Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Cartunistas Brasileiros” – 8º Ano.

O jogo discute, por meio de 4 cartuns, a relação entre o ser humano e a natureza. A questão que selecionamos aborda um cartum que fez parte do 3º Salão Internacional Pátio Brasil de Humor sobre o Meio Ambiente, realizado em 2010. O exercício exige que o leitor-



jogador reconheça os diferentes recursos multimodais que caracterizam o texto: os personagens – uma criança e dois adultos; o ambiente – provavelmente uma sala de “guarda-joias”; e o objeto dentro da caixa aberta – uma planta ainda em crescimento em uma pequena porção de terra.

O jogador, então, é levado a inferir, por dedução, que “a continuar como está, as futuras gerações não saberão o que é a natureza”. Para chegar a essa resposta, é necessário que sejam analisados a situação do jogo (ler cartuns sobre o meio ambiente), o contexto do cartum (discutir sobre o meio ambiente), seu objetivo (criticar ações humanas) e os elementos que o compõem e a relação entre eles (mostrar a diferença geracional entre os personagens, o que aponta para uma comparação entre o antes e o depois das condições da natureza, representada pelo que dela restou: uma plantinha, em um pouco de terra, sendo, por isso, uma preciosidade guardada em um cofre).

O jogo, assim, promove uma importante reflexão sobre o tipo de atitude que o ser humano tem realizado na natureza e suas possíveis consequências, caso não haja uma transformação nos hábitos da sociedade. Esse tipo de questão é o mais complexo (MARCUSCHI, 2005b), uma vez que as inferências se relacionam a conteúdos não explícitos na superfície do texto e que, por isso, ativam conhecimentos diversos, não só textuais, mas também os extratextuais e aqueles que o leitor tem, assim como podem exigir um posicionamento de quem lê.

Detectamos, ainda, o “esfacelamento” ou “dilaceração” do texto literário, sem que seja considerada sua singularidade. O jogo “Miniconto – Adaptando Machado de Assis” – 7º Ano, da coleção “Universos”, propõe a leitura do texto “Curta História”, de Machado de Assis, com o objetivo de reduzir a história. Assim, são propostas ao leitor-jogador 48 questões, todas elas para classificação de partes do conto que podem ser retiradas por não serem “essenciais ao entendimento do texto”, sob a perspectiva de quem produziu o jogo, conforme podemos visualizar nas Figuras 6 e 7, a seguir.

**Figura 6: Desfiguração do Texto Literário – Parte 1**



Fonte: Coleção “Universos” – Jogo “Miniconto” – 7º Ano.

**Figura 7: Desfiguração do Texto Literário – Parte 2**



Fonte: Coleção “Universos” – Jogo “Miniconto” – 7º Ano.

Como podemos ver, o jogo se torna cansativo e repetitivo, pois cabe ao jogador ir selecionando aquilo que considera que pode ser retirado, não sob sua perspectiva, mas, frisamos, na visão de quem produziu o jogo. Essa repetição é rechaçada pelo próprio Edital do PNL D (BRASIL, 2011), que a caracteriza como “danosa”. Além disso, o formato e a aparência da caixinha passam a impressão de que se trata de um recipiente para colocar “lixo”, no qual as partes que podem ser retiradas devem ser jogadas, pois, segundo o jogo, são “Trechos não essenciais” para o sentido do texto. Acreditamos que, se não fossem essenciais para a geração de sentido e o entendimento do conto, Machado de Assis não os teria escrito. O

tratamento dado ao texto pelo jogo pode levar o aluno a uma concepção equivocada sobre o texto literário ou induzi-los a cometer erros conceituais.

Assim, o jogo, mesmo que possa apresentar *feedback* que poderia justificar a retirada ou a manutenção de determinados trechos, ainda que, exclusivamente, sob sua perspectiva, desconsidera o texto como um todo, como uma unidade de sentido, e negligencia as implicações para o significado dos recursos linguísticos, das estratégias discursivas utilizadas pelo escritor para produzir o texto, as intenções e os objetivos comunicativos. Além disso, ele não promove uma educação literária que sensibilize para a fruição estética.

Esse tipo de trabalho com o texto literário nos levou a analisar a abordagem desenvolvida com os gêneros textuais/discursivos. Um ponto positivo foi que os jogos das coleções contemplam a diversidade textual (ROJO, 2003; BEZERRA, 2005), que permite ao aluno acessar uma variedade de textos que podem ampliar seus conhecimentos culturais, mesmo que aqueles sejam, em sua maioria, na modalidade escrita. Os jogos utilizam, por exemplo, história em quadrinhos, crônicas, cartas, poemas, artigos de opinião, cordel, reportagens, romances e narrações futebolísticas.

Além desses diferentes textos que os jogos das coleções disponibilizam, verificamos o tipo de tratamento que eles recebem nesses objetos. Na Tabela 8, a seguir, apresentamos os resultados obtidos.

**Tabela 8:** Tratamento dos Gêneros Textuais/Discursivos

Critério		Resultado %
Contexto de abordagem	Atividade escolar	91
	Uso social	9
Característica	Construção composicional	59
	Sem foco nas características	28
	Conteúdo temático	13
	Estilo	0
Foco da abordagem	Estrutural	26
	Multimodal	22
	Gramatical	19
	Figurativo	19
	Crítico	14
	Apreciação estética	0
	Diversão	0

Percebemos que a abordagem que os jogos das coleções fazem dos gêneros textuais/discursivos os concebe como uma atividade escolar sem vínculo direto com uma

prática social efetiva de análise e uso do gênero (BEZERRA, 2005), o que ocorreu no exemplo analisado anteriormente, no “esfacelamento” do conto “Curta História”, de Machado de Assis. O fato de os jogos das coleções privilegiarem a construção composicional dos gêneros (28 objetos/59%), ou por desconsiderarem qualquer uma das suas características (13 jogos/28%), aponta para a constatação de que boa parte deles poderia ter desenvolvido um trabalho que considerasse os gêneros como instrumentos de ação social (TRAVAGLIA, 2017), o que implica levar em conta não só suas características estruturais, mas, também, a situação social, as condições de produção, as informações veiculadas, o estilo, o objetivo e a função comunicativa.

É interessante que os estudantes compreendam o processo social no qual os gêneros estão envolvidos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), ou seja, o quê, para quê, para quem, por quê, onde e como. A existência de um gênero se relaciona à sociedade que dele faz uso (BARROS; NASCIMENTO, 2007), o que pressupõe que a constituição de um gênero está mais associada a uma situação de comunicação do que às suas características estruturais. Isso requer uma abordagem que contemple os diferentes aspectos relacionados ao contexto de interação em que foi utilizado e que considere a dimensão discursiva dos gêneros (BUNZEN; ROJO, 2008), para que possa fazer sentido para os alunos, e não simplesmente sugerir a retirada de trechos de um texto sem levar em conta a situação de produção, as intencionalidades discursivas e os efeitos de sentido gerados.

Os últimos jogos analisados foram os relativos ao 9º Ano, a saber: “A língua na máquina do tempo”, que oferece provérbio ou trechos de textos literários, para se escolher a opção mais adequada, de acordo com a pergunta feita, focalizando o vocabulário; “Golaço”, que simula uma partida de futebol, com cobrança de pênaltis, para abordar a concordância verbal e nominal; “Parônimos e Homônimos”, que focaliza a diferença entre esses termos, em questões de arrastar ou selecionar a opção correta; e “Palavreando”, que discute os processos de formação de palavras, apresentando questões de múltipla escolha ou de arrastar a opção adequada. Em suas avaliações desses 4 jogos, os 5 professores, de modo geral, consideraram os jogos das coleções didáticas como materiais que apresentam uma abordagem clara e objetiva dos conteúdos de língua portuguesa. Para os docentes, esses recursos podem levar o aluno a pesquisar e a raciocinar, embora, em alguns casos, essa abordagem seja simples e pouco atraente para estudantes, por serem atividades, e não, realmente, jogos digitais. Diante disso, os docentes caracterizaram os jogos do 9º Ano da seguinte forma:

- (a) o jogo “A língua na máquina do tempo”, por um lado, é capaz de promover a pesquisa sobre o vocabulário, embora, por outro, tenha sido considerado cansativo e fora da realidade dos alunos;
- (b) o jogo “Golaço” faz uma abordagem objetiva e desafiadora, mas foi considerado também como atividade que não contextualiza os conteúdos;
- (c) o jogo “Parônimos e Homônimos” trabalha os conteúdos objetivamente, levando o jogador ao raciocínio, mas poderia ser mais atraente;
- (d) o jogo “Palavreando”, embora use uma abordagem simples ou simplificada, pode despertar o interesse do aluno, em especial aquele que já joga, e ampliar o seu vocabulário.

Acerca desses jogos, podemos, a partir de nossa experiência de jogá-los e com base em nossas concepções de ensino da língua portuguesa, ponderar que:

- (a) o jogo “A língua na máquina do tempo”, embora aborde a variação linguística sem uma hierarquização que afirme que alguns usos são melhores que outros, prioriza a sinonímia, sem considerar os efeitos de sentido provocados pelo uso de determinados vocábulos no texto, e das implicações das substituições realizadas. Além disso, ao abordar palavras que parecem ser de uso “mais restrito”, talvez, seja necessária a mediação atenta do professor e uma articulação da abordagem do jogo com outros recursos, como uma pesquisa *online*, para que os alunos possam compreender melhor o sentido das palavras;
- (b) o jogo “Golaço” reproduz, artificialmente, uma disputa de pênalti: o avatar, no gol, espera a cobrança de pênalti; ele faz sempre as mesmas ações, nas 10 questões propostas, conforme o erro do jogador-cobrador do pênalti (goleiro defende a cobrança) ou o acerto daquele jogador (goleiro não defende o pênalti). Além disso, o jogo focaliza uma abordagem frasal tradicional de classificação das palavras, sem apontar a função da concordância verbal ou nominal para a construção dos sentidos dos textos. Obviamente, com esse tratamento dispensado à língua portuguesa, o jogo não problematiza os usos que se diferenciam da norma-padrão, não contemplando, assim, a variação linguística;
- (c) o jogo “Parônimos e Homônimos” faz adequada diferenciação entre palavras parônimas e homônimas, mas propõe algumas atividades que se modificam apenas no enunciado e apresentam as mesmas opções para o usuário, não proporcionando a sensação de estar sendo desafiado. Além disso, aborda a língua portuguesa no nível da palavra e da frase, sem considerar o uso dos parônimos e dos homônimos em textos e suas implicações para a construção do sentido. O jogo, mesmo que possa se valer de dicas como imagens ou áudios,

oferecendo mais de uma forma de tratamento da informação, apresenta um percurso que impõe ao jogador um só caminho, restringindo sua liberdade em jogar e não o levando a explorar o ambiente e a desenvolver o pensamento literal. Também, o jogo apresenta o avatar apenas como decoração e tem questões de arrastar/correlacionar ou de múltipla escolha que se assemelham a atividades impressas;

(d) o jogo “Palavreando”, ainda que disponibilize texto em áudio, acaba focalizando o formato impresso de uma atividade de múltipla escolha, com cenário e personagem que não são explorados. Além disso, mesmo que o jogo possa, em uma ou outra questão, analisar o processo de formação de palavras para a construção do sentido dos textos, acaba levando o usuário a refletir sobre os conceitos, sem considerar seu uso efetivo, restringindo-se, pois, a classificar, isoladamente, aquele processo de formação que ocorreu em determinada palavra, como, por exemplo, propor uma questão com a palavra *macumba*: “A palavra *macumba* é formada por: Empréstimo ou estrangeirismo. Derivação. Composição.”.

Os professores fizeram variados apontamentos sobre as abordagens com as quais os jogos promovem o ensino da língua portuguesa, muitas vezes apresentando avaliações divergentes sobre um mesmo jogo. Podemos citar, por exemplo, a percepção do docente PPV23 sobre o jogo “Com o que se faz um conto de terror” – 7º Ano, que avalia o jogo como instigante e provável auxiliador na ampliação do vocabulário, enquanto o informante PPL15 opina que o jogo não é muito atraente e não aterroriza. Outro exemplo é o jogo “Conjunção” – 8º Ano, que, para PPL05, faz uma excelente abordagem de ensino dos conteúdos linguísticos, com exemplos contextualizados, embora, para PPL12, esse tratamento seja superficial e pouco interativo. Essas diferentes percepções sobre os jogos estão vinculadas a diversos fatores, dentre eles, a subjetividade e os processos formativos, que englobam as concepções de língua e de linguagem, e que podem variar e embasar diferentes tipos de ensino (TRAVAGLIA, 2009). Dessa forma, pode ocorrer desde uma proposta de ensino descritivo-prescritivista, muitas vezes centralizada na perspectiva da gramática normativa, até um ensino produtivo, que contemple a linguagem em funcionamento e procure ampliar as competências comunicativas dos alunos.

Nesse sentido, analisamos o tipo de ensino que os jogos da coleção utilizaram. Os dados obtidos foram: ensino descritivo – 62 jogos/52%; prescritivo – 42 jogos/35%; e produtivo – 15 jogos/13%. Esses índices comprovam que predomina, nos jogos, um ensino descritivo-prescritivo. Isso significa que esses objetos procuram, por um lado, apresentar uma

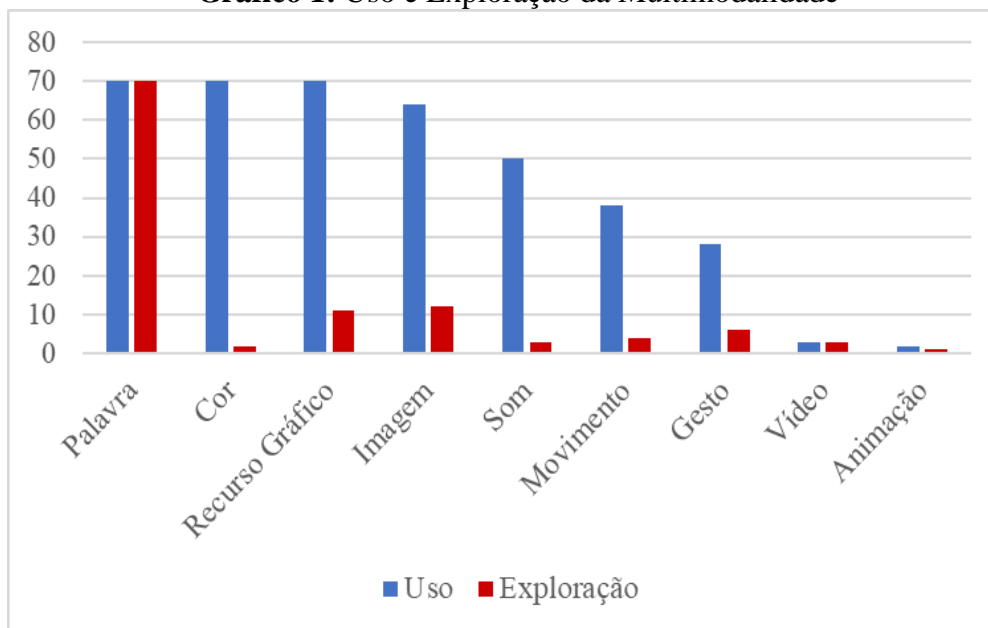
descrição dos conteúdos (da língua, dos gêneros, da leitura), e, por outro, prescrever usos, por meio de regras sob a perspectiva da gramática tradicional. Dessa forma, um ensino produtivo que contribuísse para a ampliação de competências comunicativas (TRAVAGLIA, 2009) não é muito explorado, já que alguns dos jogos das coleções não propiciam o estudo sistemático, crítico e contextualizado da variedade de situações de interação e de usos que caracterizam a linguagem.

O foco desses jogos, conseqüentemente, não recai sobre *o como aprender*, mas sobre *o que ensinar*. Assim, eles desconsideram que a aprendizagem se relaciona aos estudantes (PRENSKY, 2012). Por isso, esses jogos acabam priorizando os conteúdos (*o que ensinar*), e não a aprendizagem (*como aprender*). Nesse processo, observamos que boa parte dos jogos das coleções desconsidera, ou pouco explora, a sua “natureza digital”, porque não focaliza a experiência do jogador e não faz uso de recursos digitais para abordar os conteúdos da leitura e da língua.

Em relação à utilização dos jogos das coleções com os alunos, perguntamos aos professores: “3) Você usaria esse recurso com seus alunos em sala ou como atividade para casa? Por quê?”. Os índices obtidos foram: Sim – 64 indicações/85%; Não – 7 indicações/10%; Talvez – 4 indicações/5%. Para justificar sua resposta afirmativa, o docente PPT44, em relação ao jogo “O locutor é você” – 6º Ano, alegou: “[Sim], em sala de aula, porque é um incentivo a prestar atenção ao mínimo detalhe dos movimentos dos jogadores e à narração”. Ainda, podemos citar “Sim, porque é recurso que vai trabalhar sua percepção, concentração”, fala de PPV16, comentando o jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” – 6º Ano. Esses comentários dos professores demonstram que um tratamento da língua que estimule a compreensão dos usos orais (ROJO, 2003) e leve em conta a multimodalidade para a produção dos sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) pode ser eficaz. Ao mesmo tempo, os docentes apontam a contribuição dos jogos para desenvolver a percepção e a visão de mundo dos alunos (PETRY, 2016b).

Essas constatações nos levaram a analisar a multimodalidade nos jogos. Nosso objetivo foi verificar não só se os recursos multimodais eram usados, mas como era feito esse uso e com qual objetivo (JEWITT, 2013; HIIPALA, 2014). Os dados que obtivemos a partir de nossa experiência de jogar os 70 jogos e de analisar os modos usados e explorados são apresentados no Gráfico 1, a seguir.

**Gráfico 1: Uso e Exploração da Multimodalidade**



Percebemos que os jogos das coleções didáticas usam diferentes modos, como o verbal (palavra), o sonoro (áudio) e o visual (imagem). Porém, esses jogos acabam priorizando a exploração da linguagem verbal escrita, que assume duas funções principais. A primeira é orientar o jogador sobre as regras do jogo, a ação a ser executada e o objetivo a ser alcançado. A segunda é reproduzir, no ambiente digital, uma prática tradicional de tratamento da linguagem que, orientando-se pela norma e pela forma, acaba privilegiando as formas da escrita (ROJO; BATISTA, 2003), o que faz com que a dinâmica dos jogos digitais (ação, movimento, desafios variados e crescentes, emoção) seja pouco explorada. Como resultado, os conteúdos os OEDs das coleções didáticas, em vez de jogos digitais, acabam sendo, em sua maioria, a digitalização de atividades escolares impressas.




Para compreendermos essas duas funções de uma forma contextualizada, analisemos a Figura 8, que reproduz o jogo “Exposição Walter Beach Humphrey”, a seguir.



**Figura 8:** Jogo “Exposição Walter Beach Humphrey”

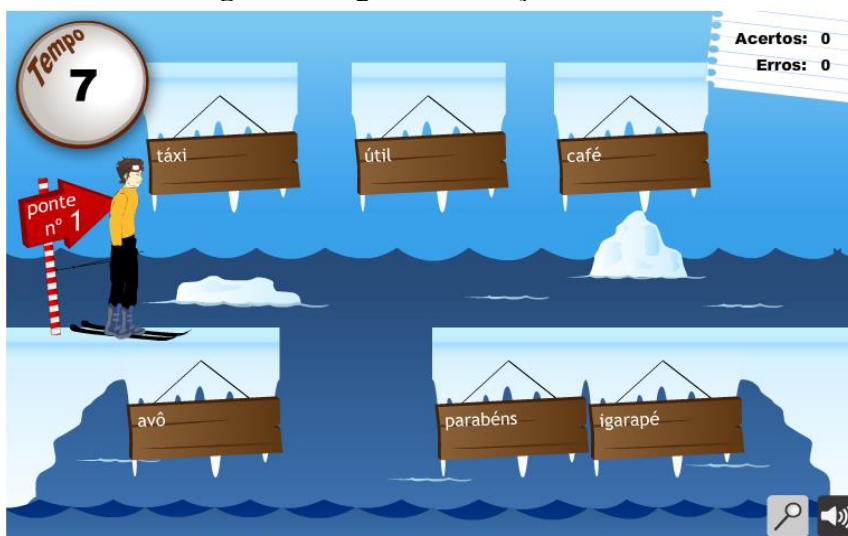


Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo do 6º Ano.

Na Figura 8, detectamos o uso dos modos visual, verbal e sonoro. O jogo se baseia na multimodalidade para produzir sentido (RIBEIRO, 2016), pois os modos se realizam em diferentes recursos semióticos usados para orientar a navegação do jogador, indicar a ação que deve ser executada e ambientar o jogo em um cenário de museu: a reprodução de paredes; uma lâmpada acima da pintura que ilumina a obra; um brilho que se movimenta na moldura da arte, sugerindo que o jogador deve clicar sobre a obra para proceder à atividade de interpretação; no lado direito da pintura, um *link*, em destaque dourado, que direciona o jogador para a leitura de informações sobre o artista da obra; na parte inferior, aparecem duas setas, vetores que orientam o jogador a voltar no jogo ou a seguir em frente; no canto superior direito, estão três ícones redondos, disponibilizando as regras por meio de , a música de fundo, com , e o acesso ao início do jogo, ao clicar em .

Esses diferentes modos e recursos são importantes para o leiaute e para a navegação nos jogos das coleções, sendo, por isso, funcionalmente motivados (HIIPPALA, 2014). Assim, os recursos semióticos contribuem para que o jogador entenda como os jogos das coleções funcionam e como, a partir deles, e neles, o significado é gerado. Dessa forma, o leiaute vai tentar conferir aos jogos, mesmo que artificialmente, uma atmosfera de jogo digital. Isso significa que o objeto do DVD é pretensamente caracterizado, visual e graficamente, como um jogo digital, mesmo que possa se constituir, em alguns casos, uma simulação artificial, com pouca ou baixa interatividade com o jogador. É o caso, por exemplo, do jogo “Acentuação Gráfica”, da coleção “Teláris”, que reproduzimos na Figura 9, a seguir.

**Figura 9:** Jogo “Acentuação Gráfica”



Fonte: Coleção “Projeto Teláris” – Jogo do 7º Ano.

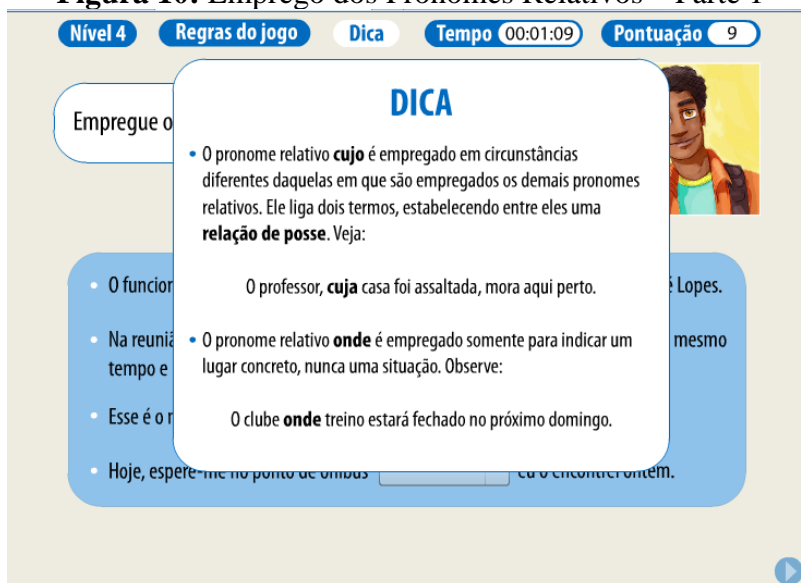
Como podemos observar, o leiaute do objeto da coleção é constituído por elementos dos jogos digitais, como o sistema de pontuação, o tempo, o avatar e o cenário. Entretanto, o ambiente é artificialmente simulado: as opções de escolha, no alto da tela, estão em desarmonia com o restante da paisagem, tornando-se incoerentes no mundo da representação do jogo. O personagem, embora não seja uma ferramenta inteligente (GEE, 2003, 2009), que tem “vida própria” e está em interatividade com o jogador, trocando com ele conhecimentos, passa, por outro lado, a impressão de que tem inteligência (SCHUYTEMA, 2016), ao se mover depois da escolha do jogador, mas repete sempre as mesmas ações.

Com isso, grande parte dos OEDs das coleções, conforme dados do Gráfico 1, se vale da multimodalidade para construir um ambiente de jogo digital, orientando o jogador sobre as regras do jogo e sobre como jogá-lo, tentando se aproximar das características de um jogo digital. Em outras palavras, os diferentes recursos são explorados, visualmente, para repaginar uma atividade escolar, como se ela fosse um jogo digital. Contudo, alguns jogos das coleções não exploram eficientemente os diferentes modos na abordagem dos conteúdos, de maneira a contextualizá-los e torná-los mais significativos para os alunos. Isso significa que os jogos, embora recebam essa denominação pelas próprias coleções, não são, de fato, jogos digitais, mas sim atividades escolares impressas, que foram digitalizadas.

Por esse e outros motivos, professores apontaram que talvez usariam os jogos, como é o caso do relato de PPV2, referindo-se ao jogo “Palavra em jogo” – 7º Ano, ao ponderar: “Talvez. De repente, eu usaria associado a outras [atividades], pois o jogo não possui

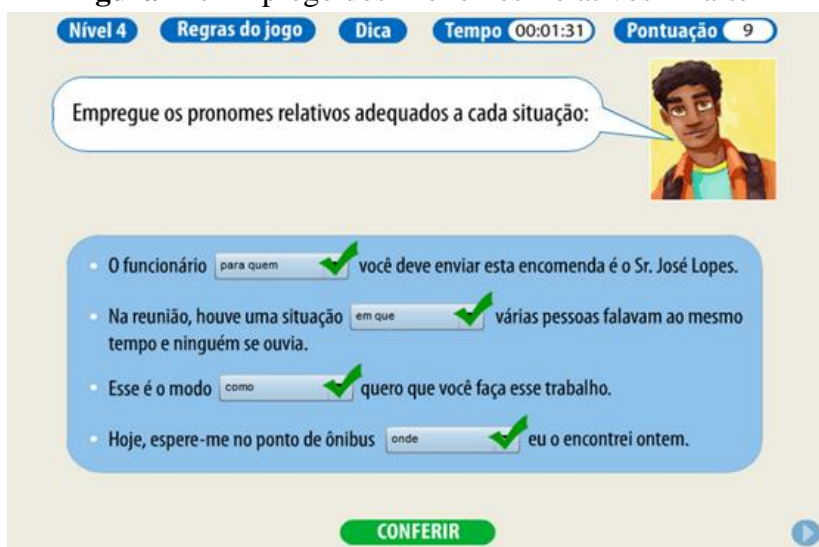
conteúdo significativo o suficiente para atrair a atenção e ‘memorização’ das regras. Memorização depende de significação”. A docente aponta para um uso integrado do jogo a outros recursos, mas critica a falta de significação do conteúdo. Fica evidente em seu relato o uso da técnica tradicional da memorização de regras dos conteúdos (BAGNO, 2001; BRÄKLING, 2003), com base na norma e na forma (ROJO; BATISTA, 2003). Exemplo disso é o jogo “Emprego dos Pronomes Relativos” – 9º Ano, da coleção “Português: Linguagens”, que apresentamos, a seguir, nas Figuras 10 e 11.

**Figura 10:** Emprego dos Pronomes Relativos – Parte 1



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Pronome Relativo” – 9º Ano.

**Figura 11:** Emprego dos Pronomes Relativos – Parte 2



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Pronome Relativo” – 9º Ano.

As Figuras 10 e 11 reproduzem o nível 4 do jogo, cujo foco é emprego dos pronomes relativos de acordo com a norma-padrão. Não há uma referência a usos mais informais desses pronomes. O jogo, também, ainda que disponibilize dica para o jogador, não problematiza, diretamente, os usos mais formais de “em que” e “como”, o que pode gerar dificuldade para o aluno, dadas as especificidades do uso desses pronomes: “em que” é usado em substituição a “onde”, este utilizado para se referir a lugares geográficos ou físicos (nesse caso, o jogo aponta), e o “como”, originalmente, não é um pronome relativo, mas pode exercer essa função. Além disso, não discute o valor desse tipo de pronome e as implicações de seu uso no estabelecimento das relações coesivas nos textos, como é o caso de “para quem”, que não recebe explicação e exemplificação nas dicas. Em razão disso, os empregos formais desses pronomes não foram analisados sob o prisma da língua em uso, de sua função em textos autênticos, não levando o jogador, conseqüentemente, a perceber o significado do uso desses pronomes e as variações que podem ocorrer.

Além dessa discussão sobre a falta de contextualização dos conteúdos, outros professores indicaram que não usariam alguns jogos. É o caso de PPT43, ao comentar “Não. Considero o jogo sem atrativos para alunos do Ensino Fundamental II”, sobre o jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” – 6º Ano. Por sua vez, PPL15, em relação ao jogo “Com o que se faz um conto de terror” – 7º Ano, ponderou: “Eu preferia montar o meu! Eu preferia montar um outro em que eles montassem, com que eles interagissem mais, porque, querendo ou não, uma coisa muito parada dispersa.”. As docentes se referem à proposta de um jogo interativo e que conferisse ao aluno-jogador poder de agência (GEE, 2003, 2009).

De modo geral, as percepções dos professores direcionam para a necessidade de os jogos promoverem uma aprendizagem lúdica significativa (SALEN; ZIMMERMAN, 2012a), dinâmica e interativa, o que, naturalmente, requer do jogo a contextualização da situação de comunicação para a construção dos sentidos (GEE, 2003, 2009). Além disso, o comentário de PPL15 mostra a importância de um jogo focalizar a experiência de jogar (PRENSKY, 2012), possibilitando a customização do jogo (GEE, 2003, 2009), ajustando ao modo de jogar ou de aprender do jogador, e permitindo a ele personalizar o jogo. Percebemos, pelas análises dos docentes, sua disposição e aceitabilidade para um trabalho eficaz por meio dos jogos, proposta que, contudo, poderia esbarrar em uma escola sem infraestrutura condizente para desenvolver uma tarefa dessa natureza a contento. Urgem melhores condições de trabalho.

A questão “4) Diante da sua experiência em sala, você considera esse jogo apropriado para seus alunos do Ensino Fundamental II? Explique.” procurou verificar a adequação dos conteúdos dos jogos aos alunos. A maioria dos professores (61 indicações/81%) concordou que os objetos das coleções eram apropriados aos estudantes do Ensino Fundamental II com os quais estavam trabalhando. Nesse sentido, PPT44 comenta sobre o jogo “Golaço” – 6º Ano: “Sim, é dentro do conteúdo. A questão do raciocínio rápido e da contagem do tempo incentiva o aprendizado.”. Também PPV25, em relação ao jogo “O camaleão faminto” – 7º Ano, analisa: “Sim. É uma faixa etária que necessita de estímulos.”. Concluímos que os professores evidenciaram que os jogos podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio (COSCARELLI, 2016a) e do pensamento lógico (MOITA *et al.*, 2017), além de poderem motivar os alunos a aprenderem (KLOPFER; OSTERWEIL; SALEN, 2009). Podemos, ainda, perceber, no comentário de PPT44, que o jogo, devido à “contagem do tempo”, acabou gerando emoção, essencial para o sucesso de um jogo (SCHUYTEMA, 2016).

Apesar de os professores apontarem aspectos relevantes dos jogos, como interação, estímulo ao raciocínio rápido e a geração de emoção, o comentário “Sim, é dentro do conteúdo”, do professor PPT44, desperta a nossa atenção, porque o docente deve estar relacionando o jogo aos conteúdos linguísticos com os quais, provavelmente, trabalha em sala de aula, fazendo referência, pois, ao currículo escolar. Nesse sentido, o docente apontaria para a utilidade dos jogos no desenvolvimento cognitivo do aluno (ALVES; TORRES, 2018). Assim sendo, o relato estaria acenando para o fato de que os jogos podem constituir outras (e novas) possibilidades de tratamento dos conteúdos da língua portuguesa, minimizando possíveis resistências ao uso desses recursos no ambiente escolar (ALVES; TORRES, 2018).

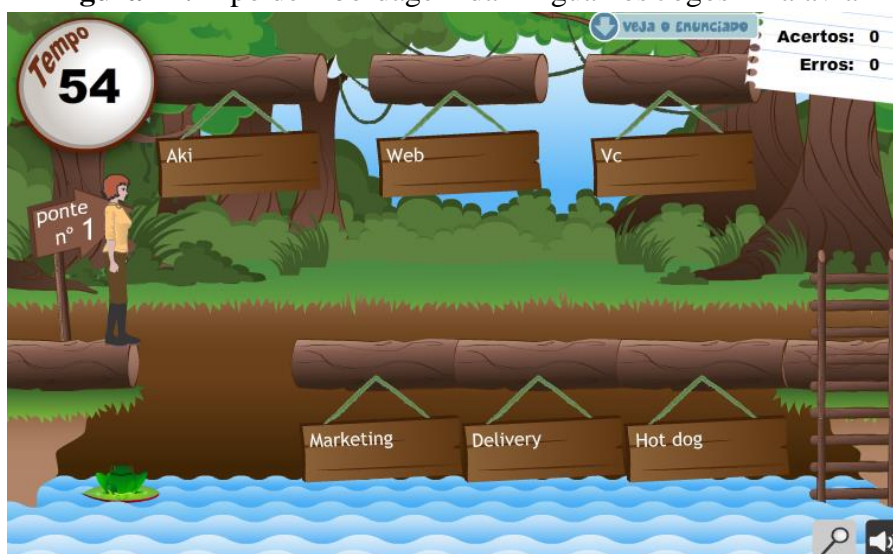
Por outro lado, alguns docentes também destacaram a inadequação dos jogos (13 indicações/17%), ao alegarem que eles não promovem uma abordagem contextualizada de conteúdos. É o que relata o informante PPL12, referindo-se ao jogo “Paintball” – 8º Ano: “Desde que as frases fossem contextualizadas, o jogo seria adequado.”. Vale destacarmos, nesse relato, o uso que PPL12 faz da expressão “desde que”, que condiciona a adequação do jogo à contextualização. Nesse sentido, analisamos o nível de abordagem da língua (em porcentagens totais dos elementos, somando-se, juntos, 100%) e as práticas de análise ou reflexão que são desenvolvidas (em porcentagens individuais para cada elemento, que podem, assim, variar de 0 a 100%). Os dados que levantamos são apresentados na Tabela 9.

**Tabela 9:** Nível de Abordagem e Práticas de Análise e Reflexão

Critério		Resultado %
Nível de abordagem	Frase	53
	Palavra	29
	Trecho	14
	Texto	2
	Texto Inventado	2
Práticas de análise e reflexão	Abordagem de conceitos e regras sem considerar o uso efetivo em textos	95,3
	(Re)Construção dos sentidos de textos	14,5
	Abordagem dos diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos ou o exercício da linguagem oral	11,6
	Compreensão do funcionamento da língua e da linguagem em condições sociais efetivas de uso	8,9

Os dados obtidos mostram a preferência, nos jogos, pela abordagem estrutural e transmissiva, em detrimento da sociodiscursiva e, por decorrência, uma abordagem centrada na palavra (16 jogos/29%) e na frase (30 jogos/53%). Os jogos das coleções, assim, vão de encontro às próprias orientações do Edital do PNLD (BRASIL, 2011), que os deveriam nortear, porque focalizam o estudo da língua em palavras ou frases descontextualizadas, desconsiderando a linguagem em uso, pois o funcionamento da língua é situado, processando-se em diferentes textos e discursos, inseridos em situações de enunciação e realizados nos diversos gêneros (MARCUSCHI, 2008). Vejamos dois exemplos dessa constatação, por meio das Figuras 12 e 13, a seguir.

**Figura 12:** Tipo de Abordagem da Língua nos Jogos – Palavra



Fonte: Coleção “Projeto Teláris” – Jogo “Formação de Palavras” – 9º Ano.

**Figura 13:** Tipo de Abordagem da Língua nos Jogos – Frase

Complete as frases a seguir com a, à, as ou às.

- O supermercado vende [ ] atacadistas [ ] vista e [ ] prazo e ainda faz entrega em domicílio [ ] pedido do freguês.
- Saboreamos um tutu [ ] mineira, num restaurante aconchegante [ ] pouca distância do hotel, mais ou menos [ ] sete horas.

Nível 1   Regras do jogo   Dica 1   Dica 2   Tempo 00:08   Pontuação 0

Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Emprego do Acento Indicador de Crase” – 9º Ano.

Nesses dois casos, a abordagem se orienta pela norma e pela forma, sob os pressupostos da gramática tradicional (ROJO; BATISTA, 2003). O foco recai, então, sobre as formas escritas, segundo a norma-padrão, priorizando a transmissão e a repetição de informações (CHINAGLIA, 2016), procedimentos que se enquadram numa perspectiva behaviorista de ensino (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009). Na Figura 12, na qual retratamos um momento do jogo na abordagem dos processos de formação de palavras, no caso, os estrangeirismos, poderíamos até estabelecer uma relação entre os termos de um mesmo campo semântico-lexical (*web*, *marketing*, *delivery* e *hot dog*), o que, de certa forma, poderia sugerir uma situação (por exemplo, um pedido de um lanche via *internet*), enquanto, na Figura 13, o emprego de palavras (no primeiro enunciado: vende, atacadistas, entrega, pedido, freguês; no segundo: saboreamos, tutu) poderia apontar para um contexto (no supermercado; no restaurante). Ainda, assim, seriam dois casos que se realizam em situações artificiais, faltando-lhes o texto inserido em uma situação de comunicação, para uma efetiva contextualização e um ensino da língua em uso, com suas funções sociais.

Se assim fosse, o texto passaria a ser o próprio lugar da interação, e os interlocutores, o jogador e o jogo, como sujeitos ativos que nele são construídos e se constroem, dialogicamente (KOCH; ELIAS, 2009). Concebemos, assim, a língua como lugar de interação, enquanto os sujeitos são atores/construtores sociais na atualização das imagens e das representações. É por essas razões que afirmamos que a abordagem da língua dos jogos não considera as condições de uso (ANTUNES, 2007, 2009), concebendo o fenômeno

linguístico como uniforme, homogêneo e sem vinculação com os usuários (SANTOS; BENFICA, 2003). A abordagem é estanque, portanto, e não considera o processo de socialização por via da linguagem. Conseqüentemente, são ignorados fatores determinantes para a geração do sentido, como os conteúdos textualmente situados e sua relação às práticas sociais efetivas.

A questão “5) Se pudesse, você mudaria algo nesse jogo? O quê? Por quê?” objetivou verificar se os professores mudariam, se pudessem, os jogos das coleções. 55% (41 indicações) deles afirmaram que alterariam os jogos, enquanto 43% (32 apontamentos) indicaram que não promoveriam mudanças neles. No que concerne a fazer alterações nos jogos, o informante PV23, em relação ao jogo “Acerte no alvo” – 7º Ano, afirmou que “Sim. Criaria fases.”. Também, o docente PPL15, sobre o jogo “Com o que se faz um conto de terror” – 7º Ano, comentou:

“Eu colocaria mais ação, colocaria bonequinho desse mexendo, bonequinho buscando a palavra, o avatar para ele montar um bichinho do jeito que ele quer [...] num outro ambiente, porque [...] não tem cenário, tem texto. E criança, hoje em dia, não quer texto. Se é para aprender de uma forma diferente, porque o texto ele já tem em sala de aula, teria que ser uma coisa mais objetiva, imaginando que ele pudesse mover, mexer com o bonequinho, o bonequinho ir até o lugar da palavra, buscar a palavra para colocar. Eles têm essa necessidade.”

Quando o professor PPL15 chama atenção para o fato de que o “aluno já tem o texto”, acenando para a oferta de um jogo interativo, ele está fazendo uma crítica ao jogo da coleção por não se basear no estilo digital de construção do conhecimento (AQUINO, 2004). Essa constatação do docente direciona, também, para o tipo de tratamento dado aos conteúdos da língua portuguesa nos jogos. Verificamos que, em 82% dos 70 jogos, prevalece um formato único de aprendizagem, baseado no texto escrito. Ao privilegiarem a modalidade escrita da língua, os jogos acabam não favorecendo uma aprendizagem multimídia (MAYER, 2005; COSTA; TAROUCO, 2010), por não levar em conta que um aluno aprende melhor quando a abordagem dos conteúdos articula mais de um formato de estudo da informação. Se, conforme o colaborador PPL15, o aluno já tem o texto escrito em sala, há que se avançar e se aproveitar a gama de possibilidades do mundo digital (como usar imagens, animações, vídeos, áudio), porque, do contrário, eles se tornam repetitivos e desmotivantes, e para que não sejam, segundo o docente PPL12, “jogos analógicos para alunos digitais”. Nesse contexto, a produção de jogo digital educativo requer tanto a consideração das características dos



jogadores-alunos (ALVES; TORRES, 2018) quanto a articulação entre princípios pedagógicos e entretenimento (ALVES *et al.*, 2018).

Para a questão “6) Você acha que esse jogo vai desenvolver habilidades importantes em seus alunos?”, os resultados mostram que os professores, em sua maioria (66 apontamentos/88%) perceberam que os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, leitoras e atitudinais, e, ainda, estimular os alunos à pesquisa, ao passo que apenas uma minoria (8 apontamentos/11%) indicou o contrário. No comentário de PPT44, em relação ao jogo “O locutor é você” – 6º Ano, por meio do qual afirma “Sim. [Desenvolve] atenção, coerência e percepção.”, observamos que o docente avalia que o jogo pode contribuir para desenvolver a capacidade de percepção dos alunos (GOMES, 2016; PETRY, 2016b), pois, conforme o docente respondeu à “Questão 3”, o jogo faz o aluno “prestar atenção ao mínimo detalhe dos movimentos dos jogadores e à narração”. Também, o informante PPV16, em referência ao jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” – 6º Ano, confirma que “Sim. Eles vão aprender a observar e a interpretar as imagens”, relato em que o informante aponta que o jogo pode motivar a leitura de imagens, porquanto integra linguagem verbal e não verbal e, ainda, orienta para uma leitura comparativa entre linguagens/textos distintos. Isso pode promover o letramento multissemiótico (ROJO, 2009), em especial o visual (BARROS; COSTA, 2012), embora os jogos, de modo geral, pouco explorem a criticidade do educando. Assim sendo, para os docentes, os jogos podem potencializar o desenvolvimento de competências em leitura.

Por seu lado, PPL14, sobre o “A língua na máquina do tempo” – 9º Ano, afirma: “Sim. [Os alunos precisam] deixar de ter preguiça de consultar o dicionário e ter uma bagagem de vocabulário novo.”. Esse comentário evidencia que o jogo possibilita o trabalho aliado a outro recurso didático, a pesquisa em dicionários, e que, integrados, os dois levam à expansão do léxico, além de estimular os estudantes à pesquisa, elemento essencial para a ampliação dos conhecimentos dos alunos e para o desenvolvimento de suas competências linguístico-comunicativas. Como os jogos das coleções estão inseridos em um ambiente digital, seria interessante que eles pudessem incentivar a pesquisa *online*, assim promovendo os letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY, PEGRUM, 2016).

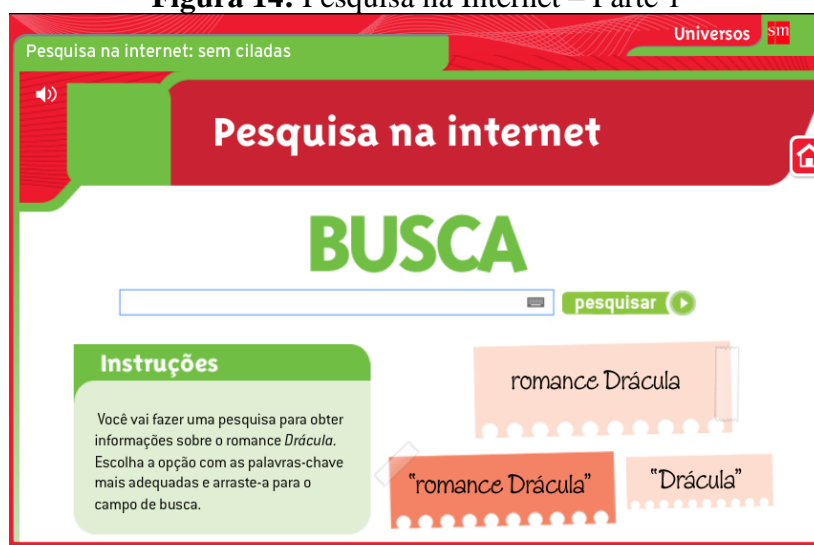
Nesse sentido, verificamos se os jogos contribuíam para a promoção dos letramentos digitais no desenvolvimento de competências dos alunos para um uso crítico das tecnologias digitais. Os dados que pudemos alcançar a partir de nossa análise dos jogos foram:

competência computacional – 70 jogos/100%; multimídia – 3 jogos/4,3%; informacional – 1 jogo/1,4%; e comunicacional – 0%. Esses índices revelam que a competência mais desenvolvida na promoção dos letramentos digitais é a computacional, que se relaciona às informações básicas para o uso das tecnologias, como reconhecer programas e aplicativos e saber operacionalizá-los (SABOIA *et al.*, 2014). No caso dos jogos das coleções, essa competência se refere a saber usar os elementos dos jogos e navegar no interior deles, executando ações mais simples, como clicar para escolher a opção correta (55 casos/58%) e arrastar (20 casos/21%). Isso indica que os jogos das coleções, embora em um ambiente digital, ainda operam sob a lógica do texto impresso e a participação individual própria dos letramentos mais tradicionais, não promovendo, assim, os multiletramentos, que são mais participativos, colaborativos e distributivos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Além disso, o jogador, nos jogos das coleções, acaba se apropriando dos recursos tecnológicos para entender a lógica do jogo (navegar, entrar, seguir em frente, clicar para escolher a opção, usar o teclado). Torna-se, pois, consumidor, e não também produtor, conforme discutiremos mais adiante. É importante que o estudante não só se aproprie das tecnologias digitais, mas também possa produzir e compreender nos espaços multimídia (ZACHARIAS, 2016), o que, de modo geral, é pouco explorado pelos jogos das coleções.

Por outro lado, há jogos que procuram desenvolver uma proposta que possa contribuir para os letramentos digitais. É o caso do jogo “Pesquisa na Internet sem Ciladas” – 7º Ano, da coleção “Universos”, que mostramos nas Figuras 14 e 15, a seguir.

**Figura 14:** Pesquisa na Internet – Parte 1



Fonte: Coleção “Universos” – Jogo “Pesquisa na Internet sem Ciladas” – 7º Ano.

**Figura 15: Pesquisa na Internet – Parte 2**



Fonte: Coleção “Universos” – Jogo “Pesquisa na Internet sem Ciladas” – 7º Ano.

A pesquisa na *internet* requer, do leitor, estratégias de compreensão que englobam, por exemplo, a consulta aos motores de busca e a avaliação dos resultados (COSCARELLI; COIRO, 2014). Em relação a esses aspectos, o jogo, reproduzido nas Figuras 14 e 15, procura inserir o aluno em um ambiente de pesquisa *online*, muito embora em uma simulação artificial, porque não faz uso da *internet*. Mesmo com essa limitação de formato, o jogo leva o jogador a acessar um mecanismo de busca, a avaliar técnicas de pesquisa, verificando a melhor maneira de definir uma palavra-chave, e a analisar a confiabilidade dos resultados. Além disso, o *feedback* dado no jogo busca proporcionar aprendizagem, ao trazer informações úteis que podem auxiliar os alunos em futuras pesquisas *online*.

As duas últimas questões apresentadas aos professores foram a “7) Qual sua opinião sobre a aparência do jogo, os recursos (imagens, sons)?” e a “8) Para você, esse jogo é digital ou está em um ambiente digital? Explique sua resposta.”. Essas questões objetivavam que os professores fizessem uma avaliação final dos jogos das coleções que jogaram e, ao mesmo tempo, apontassem se esses jogos eram, de fato, digitais – ou seja, jogos eletrônicos, com diferentes recursos (cenários, personagens, pontuação, tempo), movimento, interação entre jogo e jogador e controle de decisão –, ou se seriam atividades inseridas em um suporte digital e, por isso, não deveriam ser classificadas como jogos digitais. A partir de uma avaliação qualitativa das respostas dos professores, criamos uma categorização dos comentários e a discriminamos na coluna “Opção” da Tabela 10, a seguir. A categoria semidigital foi sugerida

pelo professor PPV23, durante sua experiência de jogar os jogos e avaliá-los, referindo-se ao fato de que o jogo “O Camaleão Faminto – Locuções Adjetivas” – 7º Ano, na coleção “Projeto Teláris”, embora apresente elementos dos jogos digitais, como avatar e cenário, nele “não há mudança de uma etapa para outra, não há fases a serem vencidas, desafios novos”.

**Tabela 10:** Caracterização dos Jogos pelos Professores

<b>Critério</b>	<b>Opção</b>	<b>Resultado %</b>
Avaliação dos recursos dos jogos	Positiva	64
	Positiva e negativa	29
	Negativa	5
	Positiva com ressalva	2
Natureza do jogo das coleções didáticas	Está em um suporte digital, mas não é digital	62
	É digital	36
	É semidigital	2

Os dados obtidos nos levaram a duas conclusões: (a) os recursos dos jogos foram avaliados positivamente pela maioria dos docentes (48 apontamentos/64%), muito embora alguns professores tenham apontado também aspectos negativos; e (b) a maior parte dos profissionais (39 apontamentos/62%) classificou os jogos como recursos que estão em um ambiente digital, mas que não são, de fato, jogos digitais.

Em relação aos recursos dos jogos, são exemplos de avaliação positiva o comentário do professor PPV21, sobre o jogo “Consumo e impacto na natureza” – 8º Ano: “[Jogo] muito bom, chama atenção, acho que ele interessaria mais, principalmente, aos alunos mais tímidos; ele ajuda na interação, para que, no amanhã, [o estudante] esteja mais desenvolvido e seja capaz de fazer um trabalho com a comunidade.”. Os enunciados desse professor apontam que o jogo em questão pode promover a socialização, ao auxiliar os tímidos, incluí-los no processo e estimulá-los a participar, compartilhar e colaborar com a comunidade. Nesse ponto, o professor acena para uma aprendizagem colateral promovida pelo jogo (ALVES; TORRES, 2018), isto é, o aluno é levado a aprender para além do universo do jogo e a colocar em prática o que aprendeu.

Por seu lado, o docente PPV19, em relação ao jogo “O camaleão faminto” – 7º Ano, comentou: “Excelente! Achei muito boa a aparência, as imagens, o som. A sensação que nos dá é de estarmos naquele ambiente.”. O professor não só avalia positivamente os recursos do objeto, como a interface e o som, úteis para a ambientação da dinâmica do jogo (CHANDLER, 2012), mas, sobretudo, evidencia seu entusiasmo pelos elementos do jogo e

pela experiência de jogar. Essa reação se justificaria pelo fato de os professores não terem o hábito de jogar e nem acessarem jogos digitais para a abordagem dos conteúdos linguísticos, conforme dados levantados nesta pesquisa e discutidos anteriormente.

Entretanto, como a Tabela 10 aponta, alguns docentes destacaram aspectos negativos nos jogos, como nos seguintes comentários:

“Bom, à criança que tem problema de visão, por exemplo, incomoda bastante ele [boneco] mexer toda hora, e, no ele tremer, parece que está tudo tremendo, até para mim as letras ficam todas borradas. Às vezes, eu fico tentando ver tudo direitinho. [Já] O cenário para crianças não é atrativo, porque, no 7º ano, os meninos têm de 11 a 12, 13, no máximo... Ele [o jogo] não tem atração para os meninos. Tem muito texto, é muito teórico, e, se é um recurso para o menino aprender rápido, tem que ser mais objetivo.” (professor PPL15 sobre o jogo “Com o que se faz um conto de terror” – 7º Ano)

“[Acho] pouco atraente para uma geração que é considerada digital. Pareceria ultrapassado frente aos inúmeros recursos digitais e tecnológicos que já são parte da realidade dos jovens.” (docente PPV23, em relação ao jogo “Palavra em Jogo” – 7º)

Para esses dois comentários, frisamos, primeiramente, que o Edital do PNLD (BRASIL, 2011) orientava que os jogos das coleções, no caso as de Tipo 2, deveriam apresentar acessibilidade, incluindo contraste ou aumento de fonte. É justamente do que reclama o professor PPL15, que não conseguia visualizar muito bem o recurso para jogá-lo. O informante PPV23, por sua vez, chama a atenção para o fato de o jogo ser antiquado, em relação a vários outros recursos tecnológicos a que os alunos têm acesso. O jogo da coleção, assim, parece ultrapassado. Nessa direção, PPL15, diante de sua experiência de jogar, avalia que o jogo é muito teórico e, por isso, seria pouco interessante aos alunos. Essas avaliações ressaltam o fato de que os jogos das coleções, de modo geral, não exploraram o potencial dos jogos digitais (SALEN; ZIMMERMAN, 2012a; ARRUDA; 2014; MASTROCOLA, 2015; PETRY, 2016a), deixando de contemplar aspectos como a interatividade, o poder de agência, os desafios crescentes, o espaço de liberdade e a imprevisibilidade, o que poderia torná-los mais atraentes aos alunos, na percepção dos professores.

Diante da experiência de jogar e da avaliação do tratamento dispensado à língua e dos elementos da mecânica dos jogos das coleções, os professores, em relação à última pergunta do questionário, “8) Para você, esse jogo é digital ou está no digital? Explique sua resposta.”, cujo resultado apontamos na Tabela 10, analisaram as categorias: jogos digitais, semidigitais ou atividades impressas em um suporte digital. A maioria dos professores apontou que os

jogos estavam em um suporte digital, mas não eram digitais, como, por exemplo, o docente PPL15, que, ao analisar o jogo “Com o que se faz um conto de terror” – 7º Ano, opinou:

“Ele [o jogo] só está no ambiente digital, porque como no videogame... o menino quer aventura, ele quer ter [...], ele quer fazer alguma coisa e aqui está quase tudo pronto: é só ir lá e marcar. É igual a uma prova. Se observar isso aqui, é uma prova para ele, porém, em outro formato, com outro formato.”

Corroborando essa opinião de PPL15, o professor PPV23, por sua vez, em relação ao jogo “Acerte no Alvo” – 7º Ano, foi incisivo: “Está no [ambiente] digital. Muito próximo das atividades impressas. Monótono”. A conclusão, com base nas respostas dos informantes, é que alguns dos jogos das coleções didáticas não são digitais, mas atividades que reproduzem o que normalmente se faz no impresso (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009; BRASIL, 2013), o que caracteriza um processo de remediação (BOLTER; GRUSIN, 1998) ou rerroupagem (COSTA, 2010), sem, no entanto, considerar as especificidades de um jogo digital. Como alguns dos jogos não levaram em conta esses aspectos, os professores avaliaram-nos negativamente, como caracterizá-los por sua monotonia, quando deveriam ser imprevisíveis, para serem desafiadores e poderem gerar emoção (ARRUDA, 2014; SCHUYTEMA, 2016).

Por outro lado, os professores também analisaram alguns dos jogos sob as categorias digitais ou semidigitais. Nesse sentido, em referência ao jogo “Golaço”, 6º Ano, PPL08 comentou: “Este jogo pode ser considerado um game, pois, apresenta recursos como o menu de instruções, cronômetro e outros.”. O colaborador PPV16, por sua vez, em relação ao jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” – 6º Ano, corroborou PPL08 e afirmou: “É um recurso digital. Você participa do jogo como se você estivesse no próprio museu. Muito bom.”. Assim sendo, alguns dos jogos podem se valer de recursos como cronometragem, integração de movimentos, sons, imagens e cores ou simular ambientes, como um museu com obras de artes, que reproduzem as autênticas, apresentando, dessa forma, elementos dos jogos digitais.

Em síntese, percebemos, diante das respostas dos professores às 8 perguntas do questionário (Apêndice C), que, por um lado, eles avaliaram positivamente os jogos das coleções, porque, segundo eles, esses recursos permitiriam ao aluno aprender com a prática, por meio das dicas que eles fornecem. Além disso, esses jogos poderiam ser usados para a fixação de conteúdos já trabalhados, testando os conhecimentos dos alunos, ou poderiam ampliar o interesse dos alunos pelos conteúdos, dinamizando ou diversificando as aulas. Os docentes destacaram que os jogos possibilitariam um trabalho articulado a outros recursos,

como, por exemplo, a pesquisa em dicionários, potencializariam o raciocínio rápido e a concentração e poderiam fazer com que os estudantes aprendessem brincando.

Contudo, os docentes também sinalizaram aspectos negativos dos jogos, como o fato de serem objetos estáticos e pouco atraentes e que promovem uma abordagem de conteúdos, sem a necessária contextualização. Também, enfatizam que os alunos não estariam jogando, mas fazendo um exercício, corroborando os resultados das análises feitas por Ribeiro e Coscarelli (2009). Dessa forma, os jogos das coleções se revestiriam de tecnologia, mas permaneceriam sendo atividades impressas, por não utilizarem recursos digitais, como cenários interativos, avatar personalizável, imagens e movimentos, que poderiam conferir mais interatividade entre jogador e jogo e, conseqüentemente, mais identidade, poder de agência, controle sobre as decisões e progresso dentro do jogo, princípios esses que caracterizam os bons jogos digitais.

Além da avaliação feita pelos professores, os mesmos 15 jogos das 4 coleções didáticas foram analisados por 43 alunos. Os resultados dessas percepções são descritos e comentados, na próxima seção. Na discussão desses resultados, também são investigados elementos da mecânica dos jogos.

### 5.2.2 Percepções dos alunos e análise de elementos da mecânica dos jogos

Participaram da pesquisa 43 alunos, que jogaram e avaliaram os mesmos 15 jogos jogados e analisados pelos professores. Parte desses alunos participou de grupo focal, enquanto outros jogaram os jogos individualmente. Depois da experiência de jogar, os alunos avaliaram os jogos e responderam ao questionário (Apêndice E). Analisaremos, primeiramente, os dados obtidos a partir da aplicação do questionário e, em seguida, do grupo focal. A organização dos alunos para avaliar os jogos está disposta no Quadro 4, a seguir.

**Quadro 4:** Alunos por Grupo Focal ou Análise Individual

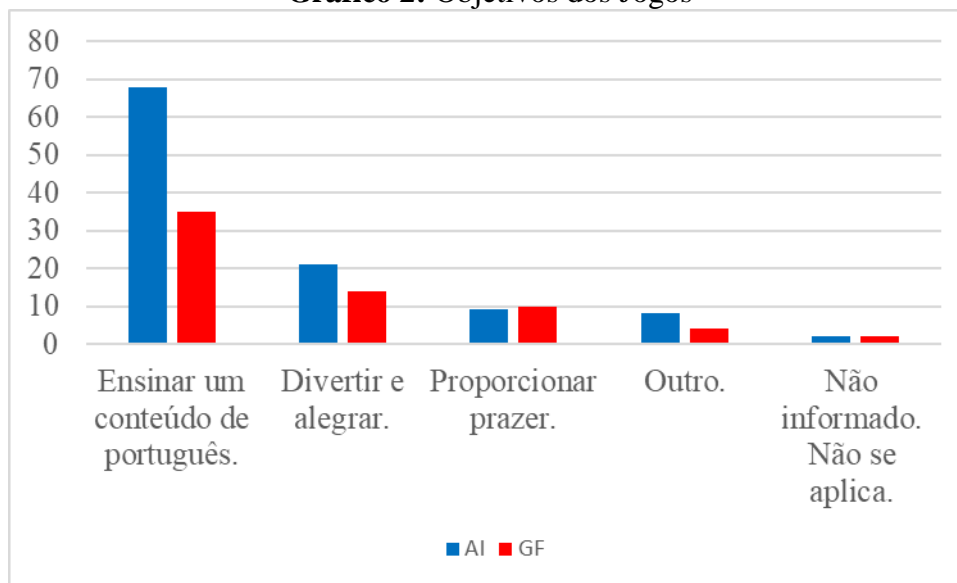
<b>Experiência de jogar</b>	<b>6º Ano</b>	<b>7º Ano</b>	<b>8º Ano</b>	<b>9º Ano</b>
<b>AI</b>	11	6	5	5
<b>GF</b>	4	5	3	4
<b>Total</b>	15	11	8	9

O quadro discrimina o número de alunos de cada ano escolar, conforme o tipo de análise do jogo de que participou, seja de forma individual (AI), seja em grupo focal (GF). Como nosso objetivo era obter a opinião dos alunos sobre os jogos, essa formatação individual ou em grupos foi interessante, pois nos permitiu perceber a reação dos alunos diante dos jogos das coleções, discutir com eles as características dos jogos de entretenimento com os quais eles se divertem no dia a dia, comparar esses jogos aos das coleções didáticas e refletir sobre os elementos que caracterizam bons jogos digitais.

## QUESTIONÁRIO

A primeira pergunta a que os alunos responderam foi “1) Qual(is) poderia(m) ser o(s) objetivo(s) desse jogo?”. As respostas a essa questão são apresentadas no Gráfico 2.

**Gráfico 2: Objetivos dos Jogos**



Os maiores índices de respostas incidiram sobre “Ensinar um conteúdo de português.”, tanto na AI (63 indicações/61%) quanto no GF (35 indicações/54%). Como justificativas para essa escolha, os alunos, citaram, por exemplo: “Porque tem que interpretar texto” (JA30) e “Porque você tem que analisar o jogo e dizer qual está certo de três vídeos” (JA31). Em relação às justificativas para “Divertir e alegrar.” (AI – 21 apontamentos/20% e GF – 14 apontamentos/22%) ou “Proporcionar prazer.” (AI – 9 casos/9% e GF – 10 casos/15%), houve respostas como: “Porque nos faz rir” (JA36) e “Ele é engraçado” (JA16). Para a alternativa



“Outro objetivo.” (AI – 8 casos/8% e GF – 4 casos/6%), podemos citar, por exemplo, que os jogos eram para “Responder a perguntas.”, como em: “Responder perguntas, pois era apenas isso no jogo.” (JA37).

Observamos que a maioria dos alunos apontou que o principal propósito dos jogos era ensinar português, e não divertir, alegrar ou proporcionar prazer, metas que, geralmente, os jogos digitais pretendem alcançar. Esse resultado era previsível, porque os jogos das coleções são *serious games* (SAKUDA *et al.*, 2018a), com um propósito educacional: ensinar a língua portuguesa. Esse objetivo, porém, não impede que o jogo também proporcione diversão (ABT, 1987).

Com o objetivo de captar percepções mais minuciosas dos alunos sobre os jogos das coleções, fizemos mais 3 perguntas: “2) Você recomendaria esse game para um amigo seu jogar?”, “3) O que você achou sobre o avatar do *game*?” e “4) Qual sua opinião sobre o jogo?”. As respostas a essas questões são apresentadas na Tabela 11.

**Tabela 11:** Avaliação dos Alunos

<b>Critério</b>	<b>Opção</b>	<b>Grupo Focal %</b>	<b>Análise Individual %</b>
Recomendação dos jogos a amigos	Sim	61	75
	Não	39	24
	Não informado	0	1
Avaliação do avatar	Desinteressante	76	50
	Interessante	24	42
	Não informado/Não se aplica	0	8
Avaliação do jogo	Não gostou	65	43
	Gostou	35	56
	Não informado	0	1

A Tabela 11 mostra que a maioria dos alunos recomendaria os jogos a amigos (109 apontamentos/85%), embora grande parte tivesse avaliado negativamente o avatar (68 apontamentos/62%) e a experiência de jogar os jogos (149 apontamentos/58%). Em relação à recomendação dos jogos aos amigos, podemos citar como respostas dos alunos os seguintes comentários:

“Para ver quem narraria melhor o jogo e para nos interagirmos em equipe.” (JA38)  
 “Porque esse jogo ensina muito.” (JA40)  
 “Ele é educativo.” (JA18)

No caso de alunos que não recomendariam os jogos aos colegas, citamos os seguintes comentários:

“Porque quem gosta de ação não gosta [do jogo].” (JA35)

“É sem diversão.” (JA20)

“Porque o jogo tem uma música horrível; [eu] não recomendaria.” (JA27)

Os dados apontam, por um lado, para uma interessante constatação: os jogos educativos despertam a atenção de alguns alunos, conforme JA40 e JA18 assinalaram. No caso de JA40, o relato do aluno demonstra que o jogo lhe ensinou algo, o que direciona para a aprendizagem baseada em jogos (PRENSKY, 2012; PERROTTA *et al.*, 2013). Além disso, JA38 chama atenção para uma das contribuições dos jogos no processo educacional: contribuir para a interação (MOITA *et al.*, 2011), a qual promove, por sua vez, uma aprendizagem colaborativa e participativa.

Por outro lado, o aluno JA20 critica a falta de diversão, ao jogar. Embora os jogos educativos focalizem um conteúdo educacional, não significa que eles não possam também proporcionar diversão (ABT, 1987; GOMES, 2016). Os comentários de JA35 e JA27 sinalizam para o gênero do jogo e sua mecânica. Daí a importância de considerarmos os diferentes elementos que compõem o *design* de um jogo (SCHUYTEMA, 2016).

Pedimos aos alunos que avaliassem o avatar do jogo, objetivando verificar se os alunos herdariam (ou não) a identidade do avatar (GEE, 2003, 2009) e se, a partir disso, fariam uma avaliação positiva ou negativa do jogo. De acordo com os dados obtidos, os alunos, em sua maioria (68 apontamentos/62%), consideraram o avatar desinteressante, porque, segundo eles, os avatares não podem ser personalizados ou customizados (26 casos/24%), são apenas ilustrações (25 casos/23%) ou, ainda, não podem ser influenciados por eles (17 casos/15%), embora, em 16% das respostas (18 casos), o personagem dos jogos das coleções possa se parecer com avatar dos jogos que eles jogam fora da escola, como, por exemplo, um jogador de futebol.

Pelos dados, os alunos marcaram opções que mostram que eles não se identificaram com os personagens, porque são avatares do tipo não controlados (SCHUYTEMA, 2016). Os alunos perceberam que não podem customizar os personagens nem exercer influência sobre eles. Disso decorre a avaliação negativa. Seria interessante que o avatar pudesse compartilhar conhecimentos ou habilidades com o jogador (GEE, 2003, 2009), levando-o a assumir o personagem, o que, conseqüentemente, poderia gerar identificação entre jogador e jogo.

Entretanto, 16% dos alunos (18 casos) assinalaram que os avatares são interessantes, porque se parecem com os personagens dos jogos que jogam fora da escola. Isso demonstra que, embora os avatares dos jogos das coleções não sejam ferramentas inteligentes e não possam ser manipulados pelo jogador, mesmo assim eles geraram identificação, em alguns alunos, uma vez que agem de forma coerente com o que se espera deles (SCHUYTEMA, 2016), como o goleiro no jogo “Golaço” – 6º Ano, da coleção “Projeto Teláris”, ao pular e defender uma cobrança de pênalti.

A pergunta “4) Qual sua opinião sobre o jogo?”, cujos dados também estão dispostos na Tabela 6, em “Avaliação do jogo”, procurou captar dos alunos uma percepção geral sobre sua experiência de jogar os jogos das coleções didáticas. A maior parte dos estudantes (149 indicações/58%) apontou que não gostou dos jogos, embora também tenha sido expressivo o número de estudantes que gostou (106 indicações/42%). Percebemos que as opiniões são bem diversificadas, havendo jogos que receberam avaliação positiva, e outros, negativa. Dentre as alternativas para assinalar que haviam gostado dos jogos, os alunos escolheram, preferencialmente: “Gostei, pois o jogo é muito interativo e desafiante, despertando prazer.” (39 casos/36,44%) e “Gostei, pois o jogo tem fases, variadas ações e dificuldades desafiadoras.” (33 casos/30,84%). Isso indica que um bom número de alunos considerou que os jogos são, especialmente, desafiadores e interativos. Os desafios são importantes, porquanto motivadores e prazerosos, e tornam emocionante a experiência de jogar (SCHUYTEMA, 2016; SALEN; ZIMMERMAN, 2012c).

Porém, os alunos também apontaram aspectos negativos nos jogos. Entre eles, as opções que mais receberam indicação foram “Não gostei, pois não se parece com os *games* que tenho em casa.” (46 casos/30,87%) e “Não gostei, pois parece ser apenas a reprodução de atividades escritas.” (32 casos/21,47%). Fica, evidente, então, a diferença entre os jogos que os alunos jogam em casa e os das coleções didáticas. Os primeiros se caracterizam, conforme dados do questionário inicial de perfil dos alunos, por serem jogos de ação, interação, poder de decisão e sensação de controle do jogador sobre o jogo. Por sua vez, alguns dos jogos das coleções foram avaliados negativamente, como sendo estáticos e sem interatividade, por serem a reprodução de atividades escritas. Daí, a importância de os jogos educativos não priorizarem os conteúdos em detrimento da jogabilidade, mas buscarem maior associação entre os dois, pois o fato de o jogo ter um objetivo educacional não pressupõe que ele deve suprimir a diversão (ABT, 1987; COSTA, 2010; GOMES, 2016) e, muito menos, se constituir

exclusivamente em atividades tradicionais (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009). Conforme Borges (2013), esse é o desafio na produção de jogos com objetivos educacionais, ao abordar um conteúdo sem que o jogador sinta o ato de jogar como a realização de uma tarefa escolar.

A quinta pergunta foi discursiva e solicitava aos estudantes: “5) Gostaria de fazer algum comentário sobre o jogo?”. A maioria dos alunos optou por não fazer comentário algum. Outros fizeram comentários breves, avaliando os jogos positiva ou negativamente. No caso das avaliações positivas, podemos citar:

“Ele é bom, pois é interativo educativo, pois não é um jogo retardado.” (JA20)

“Sim, ele é muito legal e extrovertido. É muito legal mesmo. Gostei de coração.” (JA22)

São representativos dos comentários negativos:

“Punha mais diversão.” (JA42)

“[...] poderia ser mais divertido e interativo; ele é meio chato.” (JA18)

Esses comentários ratificam as respostas dadas à questão “4) Qual a sua opinião sobre o jogo?”. De um lado, houve uma avaliação positiva relacionada a uma dinâmica que favorece o desafio e que surge da interação entre o tipo de jogo (educacional), a abordagem que ele faz do conteúdo da língua e a ação do aluno-jogador, conforme pudemos observar no comentário de JA20: o jogo é considerado bom, porque é interativo e educativo. Do outro lado, há falta de diversão, o que prejudica essa interação, conforme destacaram JA42 e JA18.

Em decorrência desses tipos de avaliação, observamos a coexistência de dois perfis de alunos-avaliadores. O primeiro se refere àqueles que gostam de estudar a língua portuguesa e, por isso, avaliaram positivamente os jogos, já que perceberam neles outro modo de estudar a língua. Reforça essa constatação o fato de que os alunos participantes da pesquisa se caracterizam, de modo geral, por apresentarem um bom comportamento em sala de aula, alcançarem desempenho satisfatório na escola e terem o hábito de estudo e de leitura. São alunos que participam das aulas e têm interesse em desenvolver projetos. O segundo tipo de perfil de aluno-avaliador se refere aos que já têm uma experiência em jogar e que, por isso, avaliaram os jogos das coleções negativamente, depois que compararam esses objetos com os que jogam em casa. Tanto em um caso quanto no outro, as percepções dos alunos contribuíram para que pudéssemos compreender melhor a relação entre os jogos das coleções, a abordagem dos conteúdos da língua portuguesa e a experiência de jogar.

Procuramos, então, ampliar nossa análise sobre os jogos, a partir das percepções dos alunos, com mais duas questões: “6) O jogo é digital ou está em um recurso digital?” e “7) Mudaria algo no jogo? Explique sua resposta.”. Os índices que obtivemos estão discriminados na Tabela 12, a seguir.

**Tabela 12:** Avaliação do Jogo

<b>Critério</b>	<b>Opção</b>	<b>Grupo Focal %</b>	<b>Análise Individual %</b>
Natureza do jogo	Está em um suporte digital	71	48
	É digital	27	50
	Não informado	2	2
Mudança nos jogos	Sim	66	36
	Não	34	56
	Não informado/Não se aplica	0	8

Os dados da tabela sinalizam que grande parte dos alunos (87 apontamentos/57%) classificou os jogos como não digitais, mas que estavam em um recurso digital, jogos, portanto, diferentes dos que geralmente os estudantes têm costume de jogar. Por isso, se pudessem, promoveriam alterações nesses recursos (72 casos/47%). Os alunos constataram que os jogos não são digitais, porque constituem recursos que focalizam conteúdos da língua portuguesa, reproduzindo atividades impressas em múltipla escolha, e não a experiência de jogar, em um processo de rerroupagem (COSTA, 2010) ou de remediação (BOLTER; GRUSIN, 1998). Daí, surge a necessidade de os jogos educativos conciliarem aspectos dos jogos digitais (como jogabilidade, interatividade, motivação, desafio) a princípios pedagógicos, de modo a garantir equilíbrio entre diversão e aprendizagem (ALVES *et al.* 2018; BORGES, 2013; ABT, 1987; GEE, 2003, 2009).

A diversão e a riqueza do contexto são aspectos essenciais para o sucesso de um jogo (SCHUYTEMA, 2016). Por isso a importância de os jogos digitais educativos serem dinâmicos e interativos, oferecerem desafios variados e terem diferentes níveis ou fases. Se os elementos do jogo permanecerem estáticos e não interagirem com o jogador, o jogo pode se tornar desinteressante (CHANDLER, 2012). Foi o que captamos das percepções negativas dos alunos, como nos relatos “não tem muita emoção etc.” (JA31) e “no que eu jogo, a gente constrói o mundo.” (JA37). A partir dessas percepções, os alunos sugerem mudanças nos jogos das coleções, como em: “Sim faria o jogo com mais movimento” (JA33), “Punha mais ação” (JA42) e “Sim, para os bonecos mexerem” (JA25).

Essas percepções são decorrentes, entre outros aspectos, do fato de que alguns dos jogos dos LDs pouco consideraram, ou desconsideraram, importantes aspectos de um jogo digital, como o poder de agência (GEE, 2003), ação e emoção (SCHUYTEMA, 2016), representação (PRENSKY, 2012) e imprevisibilidade (ARRUDA, 2014). São exatamente esses aspectos que os alunos destacaram. O estudante JA31 afirmou que deseja emoção, JA37 enfatiza a necessidade de coconstruir/codesenhar o jogo e JA33 e JA42, por sua vez, sugerem uma mudança na dinâmica do jogo, com mais ação e movimento, enquanto JA25 mostra a importância da interatividade entre jogo (avatar) e jogador, o que pode gerar a sensação de controle do jogo e, com isso, trazer mais identificação do jogador. Em consequência disso, alguns dos jogos acabaram não gerando prazer nos alunos, não despertando seu interesse e, por isso, se tornaram entediantes, conforme comprova o comentário do aluno JA9: “Seu mesmo formato é tedioso, me faz querer parar de jogar rapidamente.”.

Concluimos que os jogos de entretenimento com os quais os alunos têm contato fora do ambiente escolar envolvem o jogador em uma série de diferentes desafios (impedindo-o de ficar sempre respondendo ao mesmo tipo de questão), permitem personalizar seus avatares (e não se depararem com um personagem que sempre faz os mesmos gestos e não interage com o jogador), influenciam o progresso e o ambiente do jogo pela ação que executam (e não percebem que aquilo que decidem não modifica o formato ou contexto do jogo).

Por outro lado, não podemos deixar de apontar as avaliações positivas dos jogos feitas pelos alunos, como em “Ele faz a gente pensar.” (JA34) ou “[O jogo] me dá dicas para criar um conto” (JA24). Nesses dois comentários, percebemos que os jogos são capazes de desenvolver a reflexão do aluno ou que fornecem informações sobre um gênero textual/discursivo que podem contribuir para sua produção pelo estudante. Além disso, notamos que um jogo com finalidade educacional representou uma novidade entre alguns alunos, como relatado por JA40, em “é a primeira vez que eu jogo”. Daí a necessidade de uma abordagem de conteúdos escolares por meio dos jogos, observando que são necessárias condições para isso, como disponibilizar, nas escolas, infraestrutura tecnológica adequada.

Procuramos, então, levantar mais percepções dos alunos sobre os jogos dos LDs, por meio do desenvolvimento da técnica do grupo focal, que descrevemos e analisamos a seguir.

## GRUPO FOCAL E ELEMENTOS DA MECÂNICA DOS JOGOS

Captamos mais percepções dos alunos sobre os 15 jogos das coleções didáticas (Apêndice G), por meio do desenvolvimento de 4 grupos focais, 1 para cada ano escolar (6º ao 9º). Os alunos jogaram os jogos conjuntamente, conforme a divisão dos grupos, interagindo entre si e com o pesquisador. Analisamos os conteúdos da gravação dos grupos focais e selecionamos aqueles pertinentes à avaliação dos jogos. Para a transcrição dos diálogos, usamos os seguintes códigos: P, de pesquisador, para nossos comentários, e JA, de jogador-aluno, este seguido de um número, para marcar as falas dos estudantes. Apresentamos a análise por categorias, a saber: informação, cenário, avatar, desafio, ação e coconstrução, semelhanças e diferenças entre jogos e reação dos alunos. Às percepções dos alunos, acrescentamos os resultados obtidos a partir de nossa análise dos elementos da mecânica dos jogos a partir das categorias expostas no Apêndice A.

### Categoria 1: Informação

Perguntamos aos alunos se os jogos lhes haviam fornecido informações úteis para que pudessem jogar. Para a maioria dos 16 alunos, os 15 jogos (99,6%) orientaram os jogadores na experiência de jogar. Apenas JA13 perguntou o que tinha que fazer no jogo “Paintball” – 8º Ano, da coleção “Teláris” (0,4%). Citamos, como exemplo da importância das informações que os jogos oferecem, os enunciados, em negrito, nos Diálogos 1 e 2, que tivemos com os alunos-jogadores.

**Diálogo 1:** jogo “O locutor é você” – 6º Ano – coleção “Universos”

P: Dentro do jogo, qual a função dessa primeira parte aí?

JA37: **Explicar sobre o que tem que fazer.**

**Diálogo 2:** jogo “Palavra em jogo” – 7º Ano – coleção “Para Viver Juntos”

P: O jogo oferece informações úteis para vocês?

Todos: **Sim.**

JA20: **No começo. Depois, quando você erra ou quando você acerta.**

Os dois diálogos comprovam a relevância das informações que os jogos oferecem para os jogadores, pois são úteis para orientá-los sobre a ação a ser executada no jogo, como no comentário de JA37, ou para aprimorar a experiência de jogar, como relata JA20, que destaca

o papel do *feedback* diante do erro ou do acerto, o que pode levar à aprendizagem. O *feedback*, assim, informa ao aluno se o que ele fez foi positivo ou não (PRENSKY, 2012), comunicando ao jogador como ele está caminhando em relação ao seu objetivo no jogo (MCGONIGAL, 2012). Conseqüentemente, o estudante pode avaliar melhor suas jogadas e evitar outros erros (SCHUYTEMA, 2016).

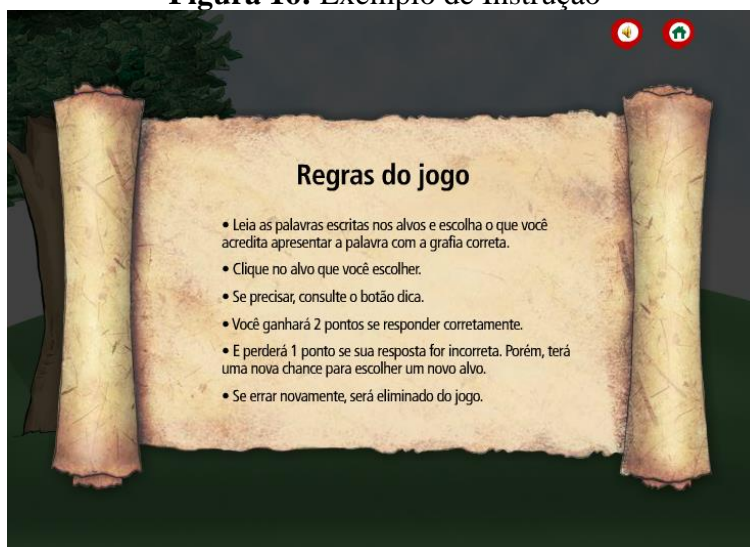
É oportuno considerar que o Edital do PNLD (BRASIL, 2011) orienta que os jogos devem considerar padrões pedagógicos, isto é, recursos que possam auxiliar a aprendizagem dos alunos, como instruções, *feedback* e dicas. Por essa razão, avaliamos, também, se os jogos disponibilizavam informações aos jogadores. Os dados que levantamos, com base em nossa análise dos 70 jogos das coleções, indicam que 69 (99%) deles apresentam instruções claras e de fácil entendimento, mas, por outro lado, apenas 16 (24%) dos jogos oferecem *feedback* específico sobre o conteúdo abordado e 5 (7%) dão dicas, elementos que ajudam no processo de aprendizagem. Dessa forma, os jogos das coleções apresentam, por um lado, orientações que informam ao jogador sobre o jogo, mas, por outro, poderiam ter oferecido mais respostas aos jogadores e dicas que colaborassem para um melhor entendimento dos conteúdos estudados.

A respeito das instruções, verificamos o modo como elas se realizavam nos jogos. Levantamos os seguintes dados: orientação somente escrita – 62 casos/58%; escrita e imagética – 35 casos/33%; escrita e oral – 8 casos/8%; oral – 1 caso/1%. Percebemos que prevalecem informações escritas. Os eventos instrucionais são elementos importantes na produção de um material didático e no seu uso (LEFFA, 2007). No caso dos jogos, as instruções explicam o jogo e orientam os jogadores à ação a ser realizada, em interfaces bastante simples, mas úteis (PRENSKY, 2012). Porém, as orientações não precisariam ser, na maioria dos casos, no modo escrito, pois o objeto é um jogo pretensamente digital, de modo que outros recursos, como imagem, vídeo ou áudio, também poderiam ter sido usados para orientar o jogador.

Citamos, como um bom exemplo de uso das instruções disponibilizadas pelos jogos das coleções, o jogo “Acerte no Alvo – Acentuação” – 7º Ano, da “Português: Linguagens”, representado nas Figuras 16 e 17.



**Figura 16:** Exemplo de Instrução



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Acerte no Alvo – Acentuação” – 7º Ano.

**Figura 17:** Interface do Jogo



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Acerte no Alvo – Acentuação” – 7º Ano.

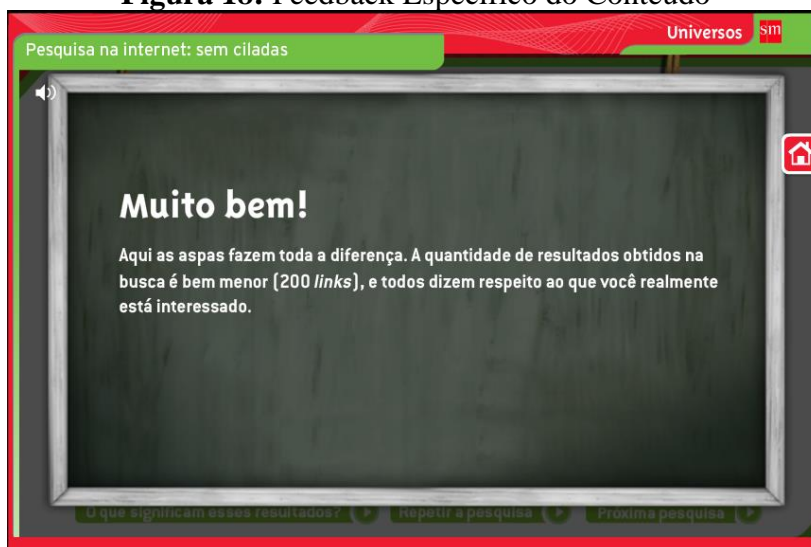
Na Figura 16, o jogo orienta as ações que devem ser executadas com clareza, enquanto, na Figura 17, observamos que a interface é simples e intuitiva (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009), sendo útil (PRENSKY, 2012) ao jogador: no canto superior, informa a ação a ser executada (“Leia as palavras escritas nos alvos e clique naquele que apresenta a palavra com a grafia correta.”); abaixo, os alvos com as palavras; no canto inferior direito, *links* com as regras do jogo e com dicas que auxiliam o aluno a compreender as regras de acentuação. Assim, as instruções são claras e de fácil entendimento, além de serem

apresentadas em uma interface que contribui para que o jogador conheça as regras do jogo e saiba como jogar.

Esse formato de interface permite, pois, ao jogador navegar tranquilamente pelo ambiente dos jogos das coleções didáticas, reconhecendo ícones e *links*, como as regras e as dicas na Figura 17, direcionando o jogador para novas dimensões da leitura. Dessa forma, o jogador é levado a considerar o *design*, reconhecer os *links* e entender os meios de navegação no jogo, a fim de que possa se localizar e saber o que deve fazer para chegar aonde precisa ir (COSCARELLI; COIRO, 2014). Os jogos das coleções, assim, facilitam aos jogadores perceber como as linguagens estão organizadas e como interagem para gerar sentidos (RIBEIRO, 2016), uma vez que o jogador precisa saber reconhecer os diferentes elementos que compõem a paisagem do jogo e compreender sua funcionalidade, o que vai lhe permitir navegar pelo jogo e entender o que nele pode ser feito ou não. Sem esse entendimento, os jogadores se perdem no jogo, podem considerá-lo difícil de jogar e, conseqüentemente, desistem de continuar jogando.

Os jogos das coleções oferecem, ainda, diferentes tipos de *feedback*. Por isso, analisamos a recorrência desse retorno que os jogos dão aos jogadores. Observamos que 100% dos 70 jogos apresentam um *feedback* ao final do jogo, 64 (91%) dão respostas imediatas ao jogador e 54 (76%) têm o mesmo tipo de *feedback*, independentemente do desenvolvimento do jogo. Esses retornos, por um lado, são importantes porque contribuem para o jogador saber o resultado das escolhas realizadas e se está indo no caminho certo para alcançar o objetivo final do jogo (SCHUYTEMA, 2016). Por outro lado, em 54 (76%) dos jogos as respostas dadas ao jogador não se referem exatamente aos conteúdos, informando, apenas, se houve erro ou acerto, enquanto a minoria (16 jogos/24%) se relaciona aos assuntos estudados. Um *feedback* não é só útil para que o jogador seja informado sobre seu rendimento no jogo, mas pode, também, contribuir para que ele aprenda (PRENSKY, 2012). Dessa forma, a oferta de *feedback* mais específico, relacionado aos conteúdos da língua portuguesa abordados pelos jogos, poderia proporcionar uma aprendizagem mais efetiva. Para comprovarmos nossas constatações, reproduzimos, nas Figuras 18 e 19, a seguir, esses dois tipos de retorno.

**Figura 18:** Feedback Específico do Conteúdo



Fonte: Coleção “Universos” –Jogo “Pesquisa na Internet – 7º Ano”.

**Figura 19:** Feedback Geral



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” – 6º Ano.

O primeiro tipo de *feedback* é mais específico e contribui para a aprendizagem do jogador e serve como estímulo para que ele continue a jogar, aprimorando sua experiência de jogo (MCGONICAL, 2012), pois discute o conteúdo estudado e informa em que ponto o jogador errou ou acertou. Podemos citar como exemplo desse *feedback* o jogo “Pesquisa na Internet” – 7º Ano, da coleção “Universos”, reproduzido na Figura 18. O segundo tipo é o que ocorre em grande parte dos jogos das coleções. Ele informa apenas se o jogador errou ou acertou, oferecendo um retorno geral, não abordando especificamente o assunto discutido e não levando o aluno a compreendê-lo melhor. É o que ocorre, por exemplo, no jogo

“Exposição Walter Beach Humphrey” – 6º Ano, da Coleção “Português: Linguagens”, que retratamos na Figura 19.

Verificamos, ainda, se os jogos das coleções forneciam dicas sobre os conteúdos abordados, outro critério que deveria ter sido considerado, conforme o Edital do PNL (BRASIL, 2011). As dicas são importantes para o processo de aprendizagem, pois, durante o desenvolvimento de atividades de um material de ensino, são necessários os eventos instrucionais (LEFFA, 2007), para favorecer o entendimento do conteúdo pelo aluno e contribuir, conseqüentemente, para que ele possa aprendê-lo. A maioria dos jogos (65 objetos/93%) não disponibiliza dicas. Uma provável explicação para isso parece ser o fato de que os jogos das coleções, por serem projetados para complementar a abordagem dos conteúdos do livro didático impresso (BRASIL, 2011), pressupõem uma aplicação direta, após o estudo desses conteúdos, para verificação de aprendizagem, o que dispensaria, em princípio, outras informações sobre os tópicos da língua portuguesa. No entanto, não podemos nos esquecer de que os jogos das coleções são objetos projetados como jogos eletrônicos ou digitais, o que requer que contenham as informações e os recursos necessários para promover imersão, engajamento e aprendizagem, por meio da sua mecânica e de seus conteúdos.

Há, por outro lado, jogos que promovem um interessante trabalho, disponibilizando dicas que podem contribuir para um melhor entendimento dos conteúdos. Podemos citar, como exemplo, o jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen” – 8º Ano, da coleção “Português: Linguagens”, apresentado na Figura 20.

**Figura 20:** Dica no Jogo



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen” – 8º Ano.

A dica, no jogo, se torna importante para aprimorar a experiência do jogador (SCHUYTEMA, 2016), sendo útil para orientar o aluno a descobrir qual o registro dicionarizado da palavra, conforme as regras do Acordo Ortográfico em vigência. O estudante, assim, pode construir conhecimentos sobre essas regras, muito embora a abordagem não focalize os conhecimentos linguísticos em situações efetivas de uso da linguagem.

Todas essas informações (instruções, *feedback* ou dicas) são dadas pelos jogos das coleções, imediatamente após a ação ou permanecem fixas do início ao fim do jogo, aspecto positivo, em nosso entender, pois as informações em um jogo devem estar sempre disponíveis (GEE, 2003, 2009). É interessante notar que os jogos precisam não só ofertar as informações e torná-las acessíveis para que o jogador saiba onde buscá-las, mas, também, para aprimorar a experiência do jogador, fornecendo orientações, quando perceber que ele está, por exemplo, em dúvida sobre o que realizar no jogo, sugerindo, assim, ações a serem executadas.

Nos jogos das coleções didáticas, as informações já são definidas, o que indica que o jogador não terá acesso a nenhum outro tipo de conteúdo no percurso do jogo. Com isso, o jogador é orientado sobre o que deve ser realizado durante o jogo, como ocorre na Figura 16, anteriormente. Dessa forma, os jogos das coleções disponibilizam informações úteis sobre como jogar, apresentando as regras ao jogador. No entanto, não se oferece a possibilidade de o jogo, durante seu desenvolvimento, interagir com o jogador para lhe oferecer uma informação estratégica. Essa característica demonstra o formato já definido dos objetos, o que aponta, nesse caso específico de fornecimento de informação, para a ausência de interatividade do jogo com o jogador. Claro que essa característica demandaria investimento em inteligência artificial, o que poderia encarecer os jogos, tornando-os inviáveis diante da verba das editoras e do PNLD, e considerando, ainda, o tempo entre a abertura do edital e a produção e o envio dos jogos para a avaliação oficial pelo programa.

### **Categoria 2: Avatar**

O avatar é um elemento muito importante nos jogos, porque é por meio dele que o jogador age e pode herdar uma identidade (GEE, 2003, 2009). Assim, o jogador interage com o personagem e troca com ele habilidades e conhecimentos. Com base nisso, procuramos obter dos alunos uma avaliação dos personagens dos jogos das coleções. Para 82% (28 apontamentos) dos alunos do grupo focal, os personagens dos jogos não distribuíram com eles

habilidades, indicando uma avaliação negativa dos avatares, a exemplo do que ocorreu nas respostas ao questionário (Apêndice E), quando a maioria dos alunos indicou que os avatares eram desinteressantes (38 indicações/76% no GF e 30 apontamentos/50% na AI). Essas percepções são de se lamentar, porquanto um avatar deve cativar o jogador (ARRUDA, 2014), já que ele, no jogo, representa a sua identidade. Por outro lado, boa parte dos alunos reconheceu que, ao jogar, os personagens lhe emprestaram habilidades (18%/6 apontamentos). Esses dados revelam que os alunos não só se identificaram com alguns dos avatares, mas, também, interagiram com eles. Ocorre, nesses casos, que os personagens dos jogos passam para os jogadores a sensação de que são inteligentes (SCHUYTEMA, 2016), isto é, eles agem de forma coerente com o que se espera deles.

Para analisarmos esses dois tipos de percepção, vejamos alguns exemplos. O primeiro, registrado no Diálogo 3, se refere à experiência de alunos do 7º Ano com o jogo “Acerte no Alvo”, da coleção “Português: Linguagens”.

**Diálogo 3:** jogo “Acerte no alvo” – 7º Ano – coleção “Português: Linguagens”

JA23: **Eu achei esse aqui legal.**

P: Por que você acha legal?

JA23: **Porque a flecha tipo, negócio assim, ele é bem mais legal.** (O aluno tenta reproduzir o que o avatar faz.)

JA25: **Tipo, quando você erra a palavra certa, você erra a mira.**

JA23: **Ela também pode ir certinho, quando você acerta.**

Os comentários de JA23 sobre o jogo mostram que ele se identificou com o avatar, considerando-o “legal”. Um avatar precisa ser bem programado, para cativar o usuário (ARRUDA, 2014). O personagem não precisa, necessariamente, ser inteligente, mas tem que agir como se fosse (SCHUYTEMA, 2016). É isso o que ocorre com o avatar do jogo em análise: os alunos, nesse trecho do diálogo, não perceberam que o avatar age sempre da mesma forma, e focalizaram o fato de ele executar bem as ações para as quais está programado: disparar as flechas e acertar o alvo. Por essa razão, o avaliaram positivamente.

Por outro lado, houve também avaliações negativas para o avatar. Selecionamos como exemplo o Diálogo 4 e, em seguida, o Diálogo 5, nos quais as avaliações negativas se encontram em negrito.

**Diálogo 4:** jogo “O camaleão faminto” – 7º Ano – coleção “Projeto Teláris”

P: Esse personagem realiza sempre a mesma ação ou ação diferente?

[...]

JA20: Sempre a mesma ação.

P: Isso é bom ou ruim?  
 JA28: **Ruim.**  
 JA18: **Ruim.**  
 P: Por que, JA28?  
 JA28: **Porque sempre a mesma ação é chato.**  
 P: Há?  
 JA28: **É chato. Ele tem que fazer alguma coisa diferente.**  
 JA20: **Ele só vira para o lado.**  
 [...]  
 P: É diferente ou mesmo movimento?  
 JA20: São dois movimentos que ele faz: girar e cair no rio.  
 P: Isso é bom ou ruim?  
 JA20: **Ruim.**  
 P: Por quê?  
 JA20: **Não tem interatividade.**  
 JA28: **Não tem interesse.**  
 JA25: **E é muito chato.**

Os alunos destacam a restrição dos movimentos do avatar e a falta de interatividade dele. Em razão disso, não há uma geração de identidade entre jogador e personagem, o que resulta em uma avaliação negativa do elemento do jogo, como faz JA25, por exemplo, que o avalia como chato. Outro exemplo de avaliação negativa em relação ao avatar é demonstrado no Diálogo 5, a seguir.

**Diálogo 5:** jogo “Parônimos e Homônimos” – 9º Ano – coleção “Português: Linguagens”  
 P: Qual é a função daqueles dois personagens ali?  
 JA2: Ilustrar o jogo.  
 JA1: Só está ilustrando o jogo. **Não tem gráfico.**  
 JA2: É.  
 JA1: Não tem cenário.  
 JA1: **Ele não se mexe. Fica só parado.**  
 JA8: É.  
 JA1: **Não tem animação nenhuma.**  
 JA8: **Não tem animação no jogo.**

Os alunos evidenciam críticas ao avatar do jogo, pela ausência de animação e pela monotonia do jogo. Assim, a interação entre jogo e jogador não é viabilizada. Em consequência disso, os estudantes se desinteressam em jogar e acabam tecendo comentários negativos sobre o jogo.

Diante dessas constatações negativas dos alunos sobre os avatares dos jogos, procuramos compreendê-las melhor. Os resultados obtidos estão discriminados na Tabela 13.

**Tabela 13:** Características dos Avatares

Característica	Resultado %
Repetitiva e fixa	65
Decorativa	26
Igual à de outro personagem no mesmo jogo	9
Personalizada	0
Gradativa, conforme o nível do jogo	0

Verificamos que, em 30 (43%) dos 70 jogos, não há avatar, enquanto nos 40 jogos em que há, conforme os dados da Tabela 13, esse recurso não compartilha conhecimentos e habilidades com os jogadores, porque são meramente decorativos (12 jogos/26%) ou têm características fixas e repetitivas (30 jogos/65%), levando, assim, os alunos a terem uma imagem negativa deles. Citamos o caso do avatar do jogo “Classes de Palavras – Ponte dos Desafios” – 6º Ano, da coleção “Projeto Teláris”, por meio da comparação entre a representação desse personagem nas Figuras 21 e 22.

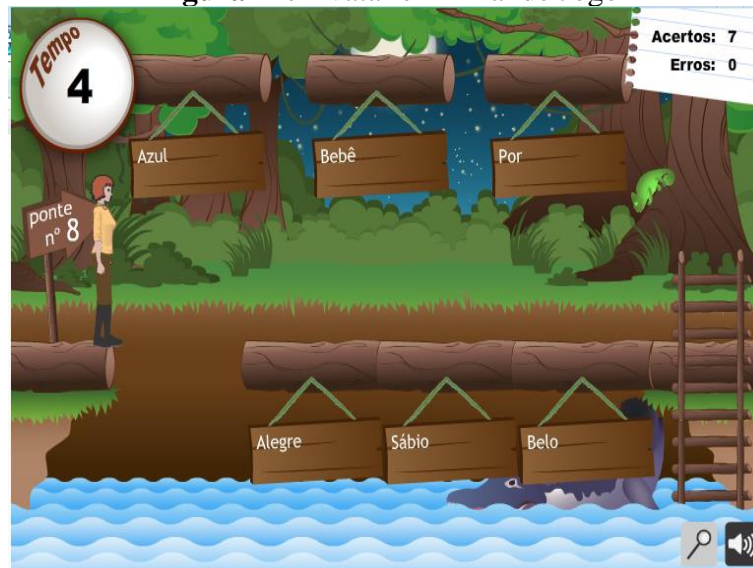
**Figura 21:** Avatar em Início de Jogo



Fonte: Coleção “Projeto Teláris” – Jogo “Classes de Palavras – Ponte dos Desafios” – 6º Ano.



**Figura 22:** Avatar em Final de Jogo

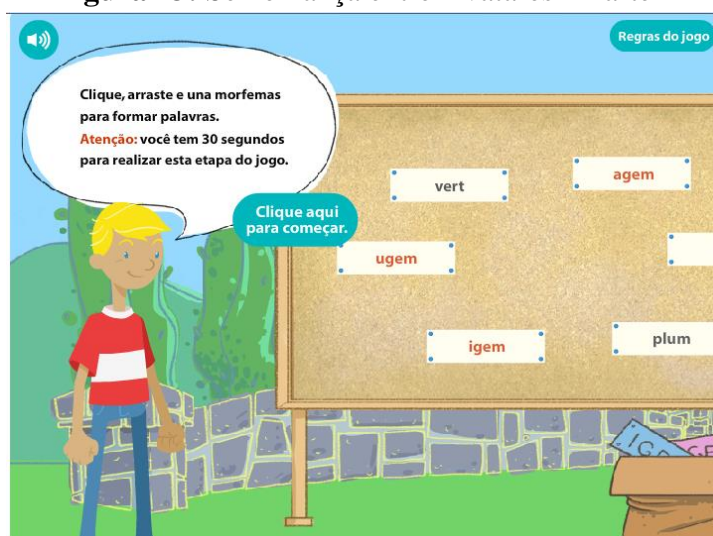


Fonte: Coleção “Projeto Teláris” – Jogo “Classes de Palavras – Ponte dos Desafios” – 6º Ano.

A Figura 21 reproduz o início do jogo, enquanto a Figura 22 retrata seu 8º momento. Ao compararmos as duas imagens, percebemos que o avatar está estático, na mesma posição, em semelhante cenário (alteração apenas no fundo, de dia para noite), para executar a mesma ação: após o jogador escolher a opção, o avatar, em caso de resposta correta, atravessa a ponte. O personagem, assim, não evolui no jogo, não pode ser customizado ou personalizado, não compartilha conhecimentos nem habilidades com o jogador, não sendo, por isso, uma ferramenta inteligente (GEE, 2003, 2009). Por essa razão, o jogador não é levado a assumir uma identidade: não herda ou coconstrói um personagem e não age e aprende por meio dele.

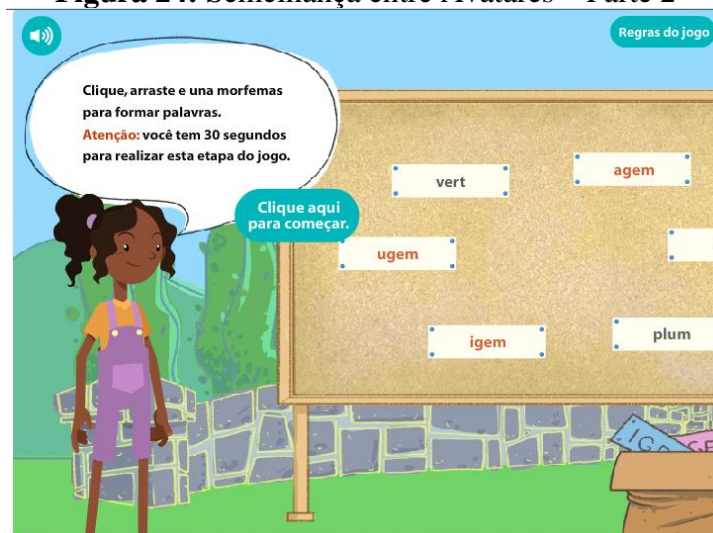
Observamos que, mesmo quando um jogo permite a escolha de um entre dois ou mais avatares, eles não se diferenciam em habilidades, porque não têm outro tipo de ação, por sempre repetirem os mesmos gestos, sendo, por isso, considerados decorações. A única diferença é no aspecto visual ou físico dos personagens. É o que ocorre com os personagens do jogo “Emprego das Letras G e J”, da coleção “Português: Linguagens”, que reproduzimos nas Figuras 23 e 24, a seguir.

**Figura 23:** Semelhança entre Avatares – Parte 1



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Emprego das Letras G e J” – 7º Ano.

**Figura 24:** Semelhança entre Avatares – Parte 2



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Emprego das Letras G e J” – 7º Ano.

O jogador, inicialmente, pode pensar, ao poder escolher os avatares, que eles vão ter habilidades diferentes. Mas, quando entra no jogo, percebe que eles são semelhantes no tipo de ação e não possuem habilidades. Nas Figuras 23 e 24, podemos observar que os personagens, inclusive, estão na mesma posição, executando a mesma ação de orientar o jogador. Depois que o jogador executar a ação, os dois avatares vão se movimentar para outra cena do jogo, mas exercendo a mesma função. Os avatares, assim, em vez de mostrarem a sua diferença para o jogador e cativá-lo (ARRUDA, 2014), acabam sendo idênticos.

### Categoria 3: Cenário

A maioria dos alunos sinalizou que os cenários são apenas enfeites (26 apontamentos/46%) ou que não interferem no jogo (6 indicações/11%). Os cenários, pelos índices, receberam tanto avaliações positivas, quanto negativas. Concorrem para essas diferentes percepções o fato de haver jogos que têm cenários estáticos e outros ambientes ativos (SCHUYTEMA, 2016).

Em relação às avaliações positivas, podemos citar como exemplo a experiência de alunos do 6º Ano com o jogo “Exposição Walter Beach Humphrey”, que retratamos no Diálogo 6.

**Diálogo 6:** jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” – 6º Ano – coleção “Português: Linguagens”

P: O que vocês estão achando do cenário, gente?

J33: O gráfico é bom.

JA38: **É legal. É tipo um museu.**

P: Hã?

JA38: É tipo um museu.

P: Isso. Por que que isso é interessante? Vocês acham interessante?

JA38: **Dá para saber mais sobre as obras.**

P: Hã?

JA38: **Dá para saber mais sobre as obras, sobre o pintor.**

P: E você, JA37?

JA37: **Acho interessante. Eu sempre quis conhecer assim um museu. E, através de um jogo, a gente pode fazer isso.**

Podemos deduzir, dos relatos, que os alunos ou acham o jogo “legal”, por simular um museu, confirmando poder aprender sobre obras de arte e a vida do pintor Walter Beach Humphrey, ou o consideram como uma possibilidade virtual de visitar um espaço cultural onde jamais haviam estado anteriormente. Ocorre, portanto, uma aprendizagem baseada no jogo (PRENSKY, 2012; PERROTTA *et al.*, 2013).

Por outro lado, os alunos também apontaram aspectos negativos dos cenários de alguns jogos: repetição, sem movimentação ou mudança, ausência de interatividade, que retratamos, em negrito, nos Diálogos 7 e 8, a seguir.

**Diálogo 7:** jogo “Bola na Cesta” – 8º Ano – coleção “Português: Linguagens”

P: Analisa o cenário aí do jogo. Olha aí o que você acha.

JA16: **Ah... o cenário é meio ruizinho, né, por causa que você... você só vê o negócio lá e a menina tacando a bola.** (Com a expressão “negócio lá”, o aluno se refere ao cenário do jogo, em que há um juiz e uma plateia ao fundo.)

P: Esse cenário... você acha que é interativo ou apenas ilustrativo?

JA16: É ilustrativo.

P: Você acha isso positivo ou negativo?

JA16: **Negativo.**

P: Por quê?

JA16: **Porque se... eu acho que se tivesse uma coisa melhor aí seria melhor, né.**

**Diálogo 8:** jogo “Com o que se faz um conto de terror” – 7º Ano – coleção “Universos”

P: O cenário do jogo é interativo ou é uma ilustração?

JA25: **Só uma ilustração.**

P: Por quê? O que acontece? Como é que são os jogos de vocês? Como é que funciona o cenário?

JA20: **Tem mais animação.**

JA18: **A gente pode andar pelos lugares.**

JA25: **Os bonecos podem andar.**

P: E aí: o que vocês estão achando desse daí?

JA20: **Parado.**

Os estudantes criticam a monotonia dos jogos causada pelas repetições e pela falta de movimento e de interatividade, comprovando, assim, que o cenário é apenas uma decoração ou enfeite, o que é, de certa forma, incoerente com a dinâmica dos jogos: uma partida de basquete, que sugere dinamicidade e ação, e um conto que pressupõe “terror”, suspense, emoção e tensão. Um jogador não quer que sua experiência de jogar ocorra sempre da mesma forma ou no mesmo ambiente (SCHUYTEMA, 2016). O cenário, assim, precisa variar ou progredir, de acordo com as ações do jogador, o que gera, visualmente, um interesse no usuário (SCHUYTEMA, 2016).

Analisamos, então, em detalhes, os cenários dos 70 jogos: em 15 (21%) não há cenário, enquanto em 55 (79%) esse recurso já está disponível. De modo geral, os cenários desses 55 jogos das coleções não são interativos e não têm vida própria, sendo, por isso decorativos, ou estáticos (SCHUYTEMA, 2016). Dessa forma, eles não influenciam na experiência de jogar. Retomamos, como exemplo, o jogo “Classes de Palavras – Ponte dos Desafios” – 6º Ano, da coleção “Projeto Teláris”, quando comparamos as Figuras 21 e 22, na categoria anterior. O jogo mantém seu cenário inicial (um avatar em pé, esperando a ação do jogador, as opções de resposta, o rio com o crocodilo e as árvores; muda, apenas, o fundo, de dia para noite). Além disso, o cenário não interfere na ação do jogador, que se desenvolve independentemente dele.

#### **Categoria 4: Desafio**

Os jogos precisam oferecer desafios progressivos para motivar os jogadores a jogar (SCHUYTEMA, 2016), pois, do contrário, os usuários podem considerar os jogos entediantes e desistir de jogá-los. Os alunos, em grande parte (30 apontamentos/54%), indicaram que não se sentem desafiados pelos jogos, ao passo que 46% deles (26 apontamentos) assinalaram o contrário. Esses dados nos levam a refletir como os jogos poderiam contribuir para a abordagem dos conteúdos escolares, se fossem bem elaborados e respeitassem os princípios fundamentais dos jogos digitais. Mesmo que alguns dos jogos das coleções tenham desconsiderado esses princípios e não sejam muito desafiadores, ainda assim eles chamaram a atenção de um bom número de alunos, mostrando que jogos podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem (ALVES; TORRES, 2018; BORGES, 2013). Nos diálogos, a seguir, apresentamos relatos ilustrando os tipos de avaliação que os alunos fizeram dos jogos das coleções didáticas.

O Diálogo 9 retrata comentários de JA38 que comprovam que ele se sentiu desafiado a jogar, por ser o jogo motivador e emocionante, elementos fundamentais para o sucesso de um jogo digital (SCHUYTEMA, 2016).

**Diálogo 9:** jogo “O locutor é você” – 6º Ano – coleção “Universos”

P: Vocês estão tendo prazer ao jogar esse jogo?

JA38: **Humhum!** (O aluno responde sorridente, indicando sua satisfação em jogar.)

P: O que você sente?

JA38: O que eu sinto? **Eu sinto mais suspense para saber qual é a resposta certa.**

No Diálogo 10, a seguir, os relatos dos alunos JA2 e JA4 apontam para a contribuição dos jogos para o desenvolvimento cognitivo e do pensamento lógico (MOITA *et al.*, 2011; PETRY, 2016b; ALVES; TORRES, 2018), nos enunciados “Tem que usar a inteligência mesmo.” e “Só inteligência, conhecimento”, ao mesmo tempo sugerem que os jogos contribuem para ativar seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo (SOLÉ, 1998; BRANDÃO; ROSA, 2010; COSCARELLI; CAFIERO, 2013).

**Diálogo 10:** jogo “Palavreando” – 9º Ano – coleção “Para Viver Juntos”

P: Vocês estão se sentindo desafiados a jogar? Vocês têm que pensar em estratégias, em habilidades, para vencer determinados desafios?

JA4: **Tem que usar a inteligência mesmo.**

JA2: Estratégia não precisa não.

P: Não?

JA2: **Só inteligência, conhecimento.**

Outros alunos, por sua vez, demonstraram desinteresse diante do jogo, dada sua semelhança com atividades escolares (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009). É o caso, por exemplo, dos comentários dos alunos no Diálogo 11, a seguir, no qual todos afirmam que não se sentiram desafiados pelo jogo, e um deles comprova seu desânimo total. É o que demonstram os enunciados em negrito.

**Diálogo 11:** jogo “A língua na máquina do tempo” – 9º Ano – coleção “Universos”.

P: Vocês estão se sentindo desafiados nesse jogo?

**Todos: Não.**

JA1 (Abrindo a boca.): **Eu estou com sono.**

JA8: **Está igual prova.**

No Diálogo 12, um dos alunos, ao responder o que lhe perguntamos, alega que as questões dos jogos e respostas se repetem, dada sua proximidade com provas escritas, e, por isso, afirma que o jogo está em um suporte digital, mas não é digital. O aluno, assim, percebe o ato de jogar como uma tarefa escolar (BORGES, 2013).

**Diálogo 12:** jogo “Acerte no alvo” – 7º Ano – coleção “Português: Linguagens”

P: Esse jogo para vocês é digital ou está no digital?

JA20: **Está no digital, porque é fácil você colocar, porque a pergunta é a mesma, né, para você ler...**

JA18: E a resposta é diferente.

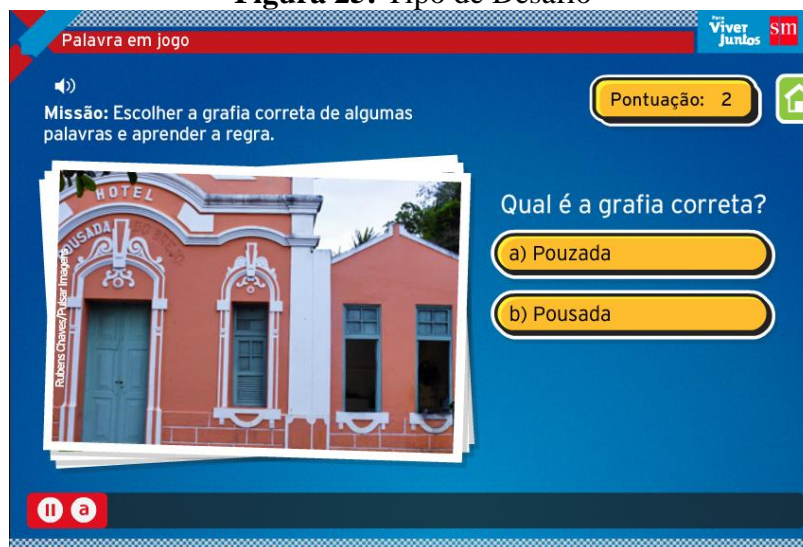
JA20: **Você lê e responde a mesma coisa. A pergunta é a mesma coisa. Se você escrever num papel ou falar para pessoa marcar é facinho. Igual tem na prova de língua portuguesa.**

Percebemos, diante dos comentários de JA20, que o jogo, por não oferecer desafios, se torna entediante, porque fica muito fácil. Se o jogo não oferece desafio suficiente, o resultado acaba sendo o tédio (SALEN; ZIMMERMAN, 2012c). Frisamos que os desafios são elementos essenciais dos jogos, pois moldam o prazer do jogador (SALEN; ZIMMERMAN, 2012c), motivando-o a jogar (CHANDLER, 2012).

Verificamos, então, os tipos de desafios dos 70 jogos, para termos mais detalhes sobre as percepções negativas dos alunos. Percebemos que os desafios são da mesma natureza, sendo, em sua maioria, de dois tipos: escolher a opção correta entre duas ou mais alternativas (55 casos/58%) ou arrastar a opção certa (20 casos/21%). Podemos citar o jogo “Palavra em

Jogo – Ortografia” – 7º Ano, da coleção “Para Viver Juntos”, em reprodução na Figura 25, a seguir.

**Figura 25:** Tipo de Desafio



Fonte: Coleção “Para Viver Juntos” – Jogo “Palavra em Jogo” – 7º Ano.

Os desafios que mais ocorrem nos jogos são questões que apresentam duas ou mais opções de escolha, cabendo ao jogador selecionar a que julgar correta. Os desafios motivam a experiência de jogar, conferindo emoção ao jogo (SCHUYTEMA, 2016). Daí a importância de os jogos digitais oferecerem desafios diferentes, o que não ocorre na maioria dos jogos das coleções: uma mudança no enunciado da questão, mas não na natureza do desafio. No caso do jogo representado na Figura 25, serão 4 “fases” com o mesmo tipo de desafio: escolher, entre duas opções, a que contém a grafia correta. Não há, assim, um nível crescente de desafios (SCHUYTEMA, 2016). Se não há a oferta de desafios suficientes, o jogo tende a ser entediante (SALEN; ZIMMERMAN, 2012c).

Ressaltamos que o processo de reroupage (COSTA, 2010) ou remediação (BOLTER; GRUSIN, 1998) de atividades impressas para o ambiente digital, que muitos dos jogos das coleções didáticas promoveram, gerou avaliações negativas, como as que analisamos, quanto despertou uma percepção positiva, como a registrada nos comentários dos alunos no Diálogo 13, que se segue.

**Diálogo 13:** jogo “Golaço” – 6º Ano – coleção “Teláris”

P: O tipo de questão é o mesmo ou não?

Todos: É o mesmo.

P: Por quê? Por que vocês acham que é o mesmo tipo de questão?

A37: Porque ... (aluno pensativo) ... a gente tem que fazer a mesma coisa.

P: Qual é a mesma coisa que vocês têm que fazer?  
JA37: A gente tem que apertar... A gente tem que apertar...  
JA38: Acertar as perguntas.  
JA37: Apertar as perguntas certas.  
JA38: Aí acertando tem que fazer o jogo.  
JA38: Apertar as respostas certas.  
P: O jogo desse tipo é bom ou ruim?  
JA38: **É bom.**  
JA33: **Eu achei bom. Até achei interessante.**  
P: Por quê?  
JA38: **Porque é desafiante.**  
[...]  
P: Vocês estão se sentindo desafiados a jogar? (Pesquisador perguntado novamente para tentar obter uma resposta mais completa dos alunos.)  
JA38: **Sim. (Nesse momento, o aluno fica alegre ao ver que o jogo dá um feedback positivo à resposta selecionada.)**  
P: Por quê?  
JA37: **Porque tem tempo, tem que falar correndo. (O aluno fala com entusiasmo, batendo uma mão com força na outra.)**  
JA33: **Tem que pensar nas duas [opções].**

Os alunos avaliaram que o jogo apresenta um mesmo tipo de pergunta/desafio, mas isso não representa um aspecto negativo, porque eles se sentiram desafiados a selecionar a resposta correta. Em consequência disso, consideraram o jogo interessante. A reação de JA38 demonstra o prazer que sente ao jogar. Interessante também o comentário de JA33, que relata que o jogo o levou a pensar. O jogo, assim, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno (ALVES; TORRES, 2018).

### **Categoria 5: Ação e Coconstrução**

Os jogadores querem sentir que são agentes de mudança em um jogo digital (SCHUYTEMA, 2016). Assim, levantamos as percepções dos alunos-jogadores sobre o tipo de ação que eram levados a executar nos jogos e se tiveram a sensação de coconstrução ou de codesenho do jogo e de controle sobre ele (GEE, 2003, 2009). 58% (59 apontamentos) dos alunos informaram que não sentiram que estavam coconstruindo o jogo, ao passo que 42% (43 apontamentos) indicaram que sim. Nessa direção, é interessante o comentário de JA16, no Diálogo 14.

**Diálogo 14:** jogo “Paintball” – 8º Ano – coleção “Teláris”  
P: Você sente que está construindo o jogo?  
JA16: Sim.



P: Por que você sente que está construindo o jogo?  
JA16: **Porque estou fazendo a ação do personagem.**

O estudante aponta para sua interação com o jogo, o que o leva a codesenhá-lo (GEE, 2005, 2007), pois a decisão que toma afeta o jogo: o personagem age. O estudante percebe, assim, que a ação que executa gera uma consequência, que, para ele, é significativa no jogo (SCHUYTEMA, 2016).

Contudo, os alunos-jogadores também identificaram, nos jogos, a repetição na ação a ser executada: ficar apenas respondendo a questões, sobretudo de múltipla escolha (58%/55 jogos). Nesse caso, sentiram que não participavam da construção do jogo, o que demonstra que, em termos de mecânica, o jogo não favorece a interatividade e não se transforma em seu estado, pois oferece a mesma natureza de desafio e mantém o cenário e o tipo de ação do avatar. Em relação ao conteúdo da língua e ao tipo de procedimento com que ele é abordado, não varia nos tipos de atividades ou desafios. Para retratar essas constatações, reproduzimos os Diálogos 15 e 16 que tivemos com os aprendizes no grupo focal. As intervenções dos alunos, quanto ao fato de não coconstruírem os jogos, vêm assinaladas em negrito.

**Diálogo 15:** jogo “Parônimos e Homônimos” – 9º Ano – coleção “Português: Linguagens”

P: Vocês estão se sentindo que vocês constroem o jogo, com aquilo que executam?

JA1: **Não.**

P: Por quê? Por quê? Vocês estão construindo o jogo?

JA2: **Não.**

P: Por quê?

JA2: **Porque a gente só está fazendo as atividades.**

JA4: **Só atividades só.**

JA2: **A gente só está fazendo as atividades.**

P: Como assim só fazendo as atividades?

JA1: **Só respondendo às questões aqui.**

**Diálogo 16:** jogo “Palavreando” – 9º Ano – coleção “Para Viver Juntos”

P: Vocês estão de fato jogando, assim, construindo o jogo?

Todos: **Não.**

P: Por quê?

JA1: **Tipo... para gente construir o jogo, a gente tem que... como é que eu vou explicar agora... a gente tem que criar o nosso próprio avatar, o nosso próprio jeito de jogar.**

Nos dois diálogos, os alunos sugerem que o jogo oferece um mesmo tipo de ação e de desafio, quando deveria conferir ao usuário um espaço de liberdade e uma abertura ao imprevisto (PETRY, 2016a). Se o aluno tem a sensação de que não gerencia o jogo, ele percebe que não é um agente de mudança, que sua decisão não gera uma consequência

significativa e que sua ação e o resultado dela são sempre iguais. O jogo, conseqüentemente, perde seu sentido para o jogador, pois se transforma em uma tarefa escolar (BORGES, 2013).

O aluno JA1, no Diálogo 16, destaca um importante aspecto dos jogos digitais não considerado pelo jogo “Palavreando” e pela maioria dos jogos das coleções didáticas: a customização (GEE, 2003, 2005, 2007, 2009). O jogador quer sentir que pode personalizar ou customizar o jogo ao seu modo de jogar e de aprender, o que implica, por exemplo, poder escolher uma avatar e suas habilidades ou estar engajado no mundo do jogo, diante de diferentes desafios, com grau de dificuldade crescente e com possibilidades variadas de resolvê-los. Se isso não ocorre, a experiência de jogar fica prejudicada e o usuário não se sente motivado a continuar jogando.

Diante dessas observações dos alunos, investigamos a natureza das relações que podem ser estabelecidas entre jogo e jogador. Os dados que levantamos estão expostos na Tabela 14.

**Tabela 14:** Relações entre Jogador e Jogos das Coleções

<b>Critério</b>	<b>Opção</b>	<b>Resultado %</b>
Ação do Jogador	Igual e pré-determinada	85,3
	Diferenciada	14,7
	Gradativa	0
	Livre e optativa	0
	Codesenhadora do jogo	0
Desenho do Jogo	Jogador não codesenha o jogo pelo que executa ou decide	100
	Jogador codesenha o jogo pelo que executa ou decide	0
Comportamento do Jogador	Consumidor	95,8%
	Produtor	4,2%

Os dados da tabela apontam que os jogos das coleções, pelo tipo de mecânica ou dinâmica, não cedem espaço para o imprevisto, para a liberdade do jogador, para a exploração do ambiente e para o estabelecimento de interatividade efetiva entre jogo e jogador. Essas constatações não significam, contudo, que os jogos das coleções não reajam às ações do jogador. Porém, o que ocorre nesses objetos é que a transformação do jogo se resume a um *feedback* (muitas vezes geral) e a uma “nova” questão, geralmente da mesma natureza que a anterior.

Os bons jogos digitais são interativos (GEE, 2003, 2009), isto é, a partir do que o jogador decidiu, eles respondem, com *feedback* ou com novos desafios, mas não só possibilitam um *link* que direciona o usuário para uma etapa anterior ou posterior, como também lhe dão liberdade para decidir e estabelecer variados percursos (CHINAGLIA, 2016). Não percebemos isso nos jogos das coleções didáticas, pois os caminhos são, em sua maioria, únicos (só podemos jogar naquela sequência) e não há um foco no pensamento sistemático (GEE, 2003, 2009), porque os jogos não nos levam a pensar lateralmente.

Além disso, o usuário não é, na maioria dos jogos, inserido em um ambiente hipertextual (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005b; VILLANUEVA; LUZÓN; RUIZ-MADRID, 2008), porque não é incentivado a relacionar fatos, eventos e habilidades, mas, sim, a analisar os conteúdos da língua portuguesa de forma isolada, na execução dos mesmos tipos de ação, cujos resultados mais específicos são: escolher a opção – 58%/55 casos; arrastar – 21%/20 casos; buscar/relacionar – 11%/10 casos; digitar – 8%/8 casos; analisar/criar – 2%/1 caso. Esses tipos de ação que predominam nos jogos analisados restringem o poder de agência do jogador, quando deveriam implicar a tomada de diferentes decisões e a realização de ações que não só gerassem respostas no jogo, mas também pudessem influenciar o jogador (PETRY, 2016a). Não há, nos jogos, essa bidirecionalidade entre as escolhas do jogador, nem na progressão e na dinâmica dos jogos, nem na atitude ou no comportamento do jogador. Isso significa que a decisão do jogador não influencia no estado completo do jogo, que se mantém: em um mesmo cenário, diante de um mesmo desafio, ao jogador cabendo apenas executar o mesmo tipo de ação.

Assim, os jogos não incentivam a criatividade e o jogador apenas consome os conteúdos dos jogos, não codesenha o jogo e não age de modo livre e com chances de optar. Quando joga, o jogador quer se aventurar, explorar, descobrir, agir diante do imprevisto. O jogo, para tanto, precisa ser dinâmico e transformar o jogador não apenas em consumidor, mas também, em produtor, de modo que haja, entre jogador e jogo, uma interação responsiva (GEE, 2003, 2009). No entanto, o que percebemos em muitos dos jogos das coleções é que essa interação responsiva está ausente, porque eles não exploram eficientemente a interatividade (SILVA, 2008; SCHUYTEMA, 2016).

O jogador, conseqüentemente, executa os mesmos tipos de ação, especialmente a de escolher a opção correta. Não consideramos ser um problema o fato de as questões serem de múltipla escolha, mas, sim, a manutenção dessa mesma atividade, do início ao final do jogo.

Citamos, como exemplo dessa repetição, o jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen” – 8º Ano, da coleção “Português: Linguagens”, que, em 28 níveis, exige do jogador, do início ao fim do jogo, um mesmo tipo de ação, conforme podemos visualizar nas Figuras 26 e 27.

**Figura 26:** Jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen” – Nível 1



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Emprego do Hífen” – 8º Ano.

**Figura 27:** Jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen” – Nível 28



Fonte: Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Emprego do Hífen” – 8º Ano.

Pelas imagens, que representam “diferentes” momentos do jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen”, constatamos que cabe ao jogador realizar uma mesma ação, sempre: selecionar uma palavra e clicar na bola, em questões/desafios de mesma natureza. O jogo não tem consequências significativas e visuais para o jogador (SCHUYTEMA, 2016) e, por isso,

torna-se repetitivo, cansativo e monótono. O jogador também não sente que tem o controle das ações e das decisões do jogo (GEE, 2003, 2009). Ele não percebe que é um agente de mudança (SCHUYTEMA, 2016), o que é de se lamentar, porque, se o jogador sente que suas decisões afetam o jogo, ele concebe um mundo de jogo mais vivo, o que lhe atrai ainda mais para a experiência de jogar e, conseqüentemente, faz com que ele se sinta importante e tenha a sensação de que aquilo que realiza tem importância.

A respeito dessa repetição nos jogos das coleções didáticas, frisamos um trecho do próprio Edital do PNLD, que deveria ter norteado a produção desses recursos:

A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo aluno, de um conhecimento significativo e condena esse aluno a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados (BRASIL, 2011, p. 53).

A julgarmos por essa citação, o jogador se torna consumidor e repetidor de procedimentos, porque o jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen” tem o mesmo formato de cenário (decorativo, apenas) e de avatar (apenas figurativo, sem distribuir conhecimento e habilidades com o jogador). Oferece, ainda, apenas um único percurso (selecionar uma questão, clicar sobre a bola, passar para o outro nível, fazer a mesma ação e, assim, sucessivamente, por 28 níveis). Essas constatações valem para a grande maioria dos jogos das coleções didáticas.

Muitos dos bons jogos digitais se baseiam no princípio da customização (GEE, 2003, 2009), isto é, o jogo pode ser personalizado à maneira de jogar e de aprender do jogador. Isso implica proporcionar diferentes níveis de complexidade ou modos de resolução de um desafio imposto. Não é o que ocorre no jogo “Bola na Cesta – Emprego do Hífen”, e isso se repete na maioria dos jogos das coleções didáticas. O problema é justamente que os jogos das coleções acabam se baseando em regras mecânicas. Um jogo digital não pode se constituir em processos mecânicos, nem físicos, nem psíquicos (PETRY, 2016a). Deve, por outro lado, constituir um espaço de liberdade que possa se abrir ao imprevisto. Diferentemente disso, os jogos das coleções não dão abertura para ações imprevistas, porque já têm uma estrutura que impõe ao jogador seguir um único modo de jogar.

Observamos, ainda, que, mesmo que os tipos de ação nos quais os jogos das coleções se baseiam estejam em um cenário artificial de jogo digital, alguns dos jogos podem contribuir para que o jogador realize um trabalho mental (MCGONIGAL, 2012). Esses jogos,

assim, podem estimular o pensamento do aluno, levando-o a refletir sobre a opção correta, em relação aos conteúdos abordados. Isso pode, conseqüentemente, levar o estudante a aprender informações sobre os conteúdos da língua portuguesa e a desenvolver habilidades de interpretação de texto, como, por exemplo, fazer uma leitura inferencial, conforme abordamos na análise da Figura 5.

### **Categoria 6: Semelhanças e Diferenças entre Jogos**

Solicitamos aos alunos que fizessem uma comparação entre os jogos das coleções e os que geralmente jogam fora da escola. 69% (38 casos) dos alunos apontaram que os recursos das coleções são diferentes em relação aos jogos de entretenimento que jogam, enquanto 7% (4 casos) indicaram serem semelhantes e 24% (12 casos) não informaram ou deram respostas que não se aplicaram à questão.

É importante destacar que, no questionário de delineamento do perfil dos estudantes, eles indicaram as características dos jogos com os quais tinham contato fora da escola, como, por exemplo: ação, que pressupõe dinamicidade ou movimento; diferentes desafios que estimulam o jogador e geram prazer e diversão; sistema de recompensas, como bônus ou premiação, para tornar o jogo mais motivante; interatividade entre jogador e jogo, que geram mais poder de agência do jogador; personagens com habilidades que evoluem com o progresso do jogo e podem ser personalizados, estabelecendo maior interação entre jogo e jogadores. Essas são características importantes dos bons jogos digitais (GEE, 2009; PRENSKY, 2012; SALEN; ZIMMERMAN, 2012a, 2012b, 2012c; CHANDLER, 2012; ARRUDA, 2014; PETRY, 2016a; SCHUYTEMA, 2016) e que não foram consideradas na maioria dos jogos. Daí as avaliações negativas dos alunos. Reproduzimos, nos Diálogos 17 e 18, comentários dos alunos ao compararem os jogos.

**Diálogo 17:** jogo “Paintball” – 8º Ano – coleção “Teláris”

JA15: **O *paintball* que eu conheço é diferente**

P: Qual que é o *paintball* que você conhece?

JA15: **É... com armas de pressão e bolinhas de tinta.**

P: E os jogadores: eles são imóveis ou eles se movimentam? Eles têm outros tipos de ações?

JA15: **Se movimentam.**

P: E esse jogo: o que você achou?

JA15: **Ah... muito parado.**

JA16: **Ele só fica parado mexendo a perna.** (O aluno aponta para a tela do jogo, focalizando o avatar.)

**Diálogo 18:** jogo “Palavra em jogo” – coleção “Para Viver Juntos”

P: Em que esse jogo é diferente ou igual ao que vocês jogam em casa?

JA20: **É diferente.**

JA18: **É bem diferente.**

P: Em qual sentido?

JA18: **Porque os jogos que a gente joga são mais... a gente corre. Esse daí é mais para você responder, para você aprender.**

P: Hum... Entendi.

JA20: **O jogo é educativo.**

JA23: **O que nós jogamos em casa tem ação.**

JA20: **Porque esse jogo é educativo. O jogo que a gente joga em casa é interativo, tem diversão.**

O discurso dos alunos, no Diálogo 17, evidencia a importância dos movimentos nos jogos, ressaltando que o jogo da coleção didática é estático, aspecto que o torna desinteressante para o jogador (SCHUYTEMA, 2016). Os movimentos são elementos cruciais nos jogos, porque geram sentido para o jogador (SCHUYTEMA, 2016), ao chamar sua atenção para as transformações que ocorrem no jogo e, assim, estabelecer a interação entre ele e o jogador.

O estudante JA20, no Diálogo 18, afirma que o jogo da coleção é diferente do que joga em casa porque ele é “educativo” e, por isso, não é interativo e não tem diversão. Serve apenas para aprender (conteúdos). Essa avaliação mostra a dificuldade dos jogos educacionais em articular aprendizagem e diversão (ALVES *et al.*, 2018), condição para o sucesso dos jogos educativos digitais, de modo que eles, ao não favorecerem uma aprendizagem lúdica, atraente e interativa, acabam sendo de baixa qualidade, gerando avaliações negativas, como as que os alunos fizeram. Daí a importância de os jogos educativos serem motivadores, integrando princípios pedagógicos e entretenimento (ALVES *et al.*, 2018).

### **Categoria 7: Reação dos Alunos**

Procuramos analisar, além das percepções dos alunos sobre a mecânica e o conteúdo dos jogos, a reação que eles tiveram diante desses objetos. Observamos que as reações foram bem diversificadas, variando entre um estado de ânimo ao desinteresse total pelos jogos das coleções, seja durante um mesmo jogo, ou em jogos diferentes. Nesse sentido, já abordamos, anteriormente, dois exemplos, nos Diálogos 9 e 11: enquanto neste os alunos não se sentem

desafiados, sendo que um deles até chega a bocejar, no Diálogo 9, o estudante relata sua suspense em escolher a opção correta, demonstrando que o jogo lhe estava gerando tensão e emoção. Além dessas duas situações, podemos citar a reação do aluno JA23, que transcrevemos, em negrito, no Diálogo 19, a seguir.

**Diálogo 19:** jogo “O camaleão faminto” – 7º Ano – coleção “Projeto Teláris”

P: Esse personagem realiza sempre a mesma ação ou ação diferente?

JA23: **Está acabando o tempo!** (O aluno grita, alertando os colegas, e coloca a mão na cabeça.)

É interessante a reação do estudante JA23, porque, enquanto os colegas respondem à nossa questão e avaliam negativamente o jogo, aquele aluno está imerso e engajado nele, mostrando-se preocupado em realizar a ação antes que o tempo estipulado se esgote, e ele perca ponto, alertando os colegas para o fato. O jogo, dessa forma, favoreceu a imersão e o engajamento do aluno, meta importante a ser alcançada pelos jogos digitais (SCHLEMMER; LOPES, 2016; SCHUYTEMA, 2016).

Podemos citar, também, na gravação do grupo focal do 6º Ano, durante o jogo “Exposição Walter Beach Humphrey”, da coleção “Português: Linguagens”, o comportamento de JA37 e JA33. O aluno JA38, depois de decidir com os colegas a resposta correta, em uma aprendizagem colaborativa, seleciona a opção. O jogo dá um *feedback* positivo. Os estudantes JA37 e JA33 ficam alegres, batem palmas e depois levantam as mãos e as batem na do colega, demonstrando o entusiasmo com o jogo. Percebemos, então, que o jogo foi capaz de promover uma aprendizagem colateral (ALVES; TORRES, 2018), pois mobilizou os estudantes para irem além dele: os alunos engajaram-se no jogo, analisaram, juntos, seu conteúdo, verificaram a resposta mais adequada, fizeram a seleção, refletiram sobre o *feedback* e, percebendo que estavam certos, ainda se cumprimentaram, alegres pelo resultado positivo obtido. Assim, não só aprenderam colaborativamente, mas, também, se socializaram e se divertiram juntos, por meio de e para além do jogo.

Ainda no grupo focal desse jogo, o aluno JA33, durante sua experiência de jogar, faz uma interessante observação, que desmitifica uma crença sobre os jogos: eles podem, sim, promover aprendizagens (BORGES, 2013), por mais que ele tenha ouvido que, ao jogar, não se aprende coisa alguma. Reproduzimos a fala de JA33, no Diálogo 20, a seguir.

**Diálogo 20:** jogo “Exposição Walter Beach Humphrey” – 6º Ano – coleção “Português: Linguagens”



**JA33: A gente pode aprender pelo jogo. Eles falam que a gente estudando... jogando não aprende nada.**

P: Então, por meio desse jogo você acha o que, JA33?

**JA33: Ah, pode aprender.**

Sabemos que ainda há resistência ao uso de jogos em muitas escolas ou que, às vezes, eles são relacionados a comportamentos considerados inadequados (ALVES; TORRES, 2018). Entretanto, não podemos negar a importância dos jogos para promover diferentes aprendizagens, como contribuir para o desenvolvimento da criticidade e do raciocínio lógico dos alunos (MOITA *et al.*, 2011) ou para desenvolver a capacidade de percepção, motivar a produção textual e possibilitar a ampliação do vocabulário (GOMES, 2016).

Diante das percepções de professores e alunos sobre os jogos das coleções e da análise desses recursos a partir de nossas categorias (Apêndice A), sistematizamos os dados obtidos e os discutimos na seção que segue.

### **5.2.3 Sistematização e discussão dos resultados**

Os jogos das coleções do Tipo 1 (com DVD promocional vinculado a uma coleção impressa inscrita no PNLD) e do Tipo 2 (com DVD distribuído pelo PNLD) foram os objetos desta pesquisa. Para procedermos ao estudo desses recursos, consideramos os documentos que orientam (ou deveriam ter orientado) a sua produção, em especial o texto do Edital do PNLD 2014 (BRASIL, 2011), levantamos e analisamos as percepções de professores e alunos sobre esses jogos e problematizamos a maneira como esses materiais abordam os conteúdos linguístico-gramaticais e a leitura.

Verificamos que os DVDs com os jogos não atingiram o público-alvo. No contexto desta pesquisa, os informantes professores apontaram, em sua maioria, que não tiveram acesso aos OEDs das coleções didáticas, embora o *site* do FNDE informe que esses recursos foram distribuídos às escolas em que esses docentes trabalhavam à época da pesquisa. Paralelamente, no Guia do Livro Didático, consta a resenha das coleções do Tipo 2, com informação clara sobre a oferta, em um DVD, de conteúdos complementares às coleções didáticas. É interessante, então, o desenvolvimento de uma pesquisa que possa fazer uma análise mais detida sobre como tem sido o processo de avaliação e de escolha dos materiais didáticos pelos professores.

Ressaltamos que foram investidos cerca de R\$70.000.000,00, conforme o *site* do FNDE, para a aquisição e distribuição dos DVDs de todas as disciplinas da Educação Básica, o que representa um grande investimento público que pode não ter atingido o seu objetivo. No raio de alcance deste trabalho, o DVD constitui verba pública perdida, porque não chegou às mãos da maioria dos professores para uso em sala de aula.

Investigamos, também, a percepção de 20 professores e 43 alunos sobre 15 jogos das coleções (Apêndice G), que foram jogados e avaliados por esses colaboradores. Os docentes preencheram um questionário (Apêndice C), enquanto os alunos responderam também a um instrumento desse (Apêndice E) e participaram de um grupo focal (Apêndice F). A partir dos comentários, percepções e respostas desses participantes da pesquisa, as quais discutimos nas seções anteriores, podemos, resumidamente, apontar que:

- (a) os jogos, de modo geral, não foram considerados digitais, mas recursos em um ambiente digital;
- (b) a correlação entre jogo e formato semelhante a atividades impressas, como algumas provas, foi recorrente;
- (c) uma das críticas mais frequentes se relaciona aos recursos, mecânica ou mundo do jogo: falta de ação/movimento; dinâmica repetitiva, ausência de fases, de progressão ou mudança de desafios ou dos níveis de dificuldade; impossibilidade de customização do jogo ou de manipulação de avatares, cujo papel se resume a um elemento figurativo; cenário apenas como enfeite; ausência de interatividade e de emoção.

Essas características fogem aos princípios dos bons jogos digitais (GEE, 2003, 2009; PRENSKY, 2012; SALEN; ZIMMERMAN, 2012a, 2012b, 2012c; CHANDLER, 2012; ARRUDA, 2014; PETRY, 2016a; SCHUYTEMA, 2016), o que justifica as avaliações negativas feitas por professores e alunos. Nos questionários que responderam, havia duas categorias/questões semelhantes: (1) se o jogo era realmente digital ou se era um recurso que estava no digital, reproduzindo atividades impressas, e (2) se, diante da experiência de jogar, sugeririam, se pudessem, alguma mudança nos jogos das coleções. Os resultados a que chegamos estão dispostos na Tabela 15, a seguir.

**Tabela 15:** Avaliação de Professores e Alunos

<b>Critério</b>	<b>Opção</b>	<b>Professores %</b>	<b>Alunos %</b>
Natureza do jogo	Está em um suporte digital, mas não é digital	62	57
	É digital	36	41
	É semidigital	2	0
	Não informado	0	2
Mudança nos jogos	Sim	55	47
	Não	43	48
	Não informado/Não se aplica	1	5
	Outras opções	1	0

Os dados da tabela apontam que a maioria dos professores e alunos considerou que os jogos das coleções não são digitais, mas recursos em um suporte digital, constatação que levou grande parte dos docentes e um número expressivo de alunos a sugerirem mudanças nesses jogos. Por essa razão, classificamos os jogos das coleções como um exemplo de rerroupagem (COSTA, 2010) ou remediação (BOLTER; GRUSIN, 1998), o que implica a transferência de uma mídia (atividades e exercícios do formato impresso) para outra (concepção de jogo digital disponibilizado em DVD, para ser usado em um dispositivo digital, como um computador). Os recursos dos OEDs das coleções não são, assim, jogos digitais, mas atividades escolares impressas digitalizadas.

Os jogos das coleções não se valeram das especificidades de um jogo digital, como os desafios crescentes, a interatividade, a motivação, as formas de controle do jogo (GEE, 2003, 2009; PRENSKY, 2012; SALEN; ZIMMERMAN, 2012a, 2012b, 2012c; CHANDLER, 2012; ARRUDA, 2014; PETRY, 2016a; SCHUYTEMA, 2016), e acabaram replicando letramentos mais convencionais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007), que se materializaram sob a reprodução de questões objetivas em múltipla escolha, constituindo-se, por isso, em atividades escolares tradicionais (BRASIL, 2013; RIBEIRO; COSCARELLI, 2009). Conforme Borges (2013), se os jogos educacionais não consideram as características da mídia digital e simplificam as especificidades de um jogo eletrônico, eles se transformam em tarefas escolares, o que foi apontado por professores e alunos, dada a proximidade de alguns dos jogos das coleções didáticas com provas e exercícios impressos.

Diante dessas constatações, procuramos ampliar a análise dos jogos das coleções, contemplando todos os 70 objetos dos 4 LDs. Nosso objetivo foi verificar se esses jogos estariam apenas em um suporte digital (reproduzindo atividades de uma cultura impressa), se

seriam semidigitais (contemplando algumas características dos jogos digitais, como desafios, avatar e cenário) ou digitais (apresentando as características dos bons jogos digitais). Nossa análise, embasada nos critérios que coletamos dos diversos trabalhos que embasam nossa pesquisa e na nossa experiência de jogar os 70 jogos das coleções, alcançou resultados que apresentamos na Tabela 16, a seguir.

**Tabela 16:** Caracterização dos Jogos das Coleções

<b>Categoria</b>	<b>Critério</b>	<b>Resultado %</b>
Caracterização	Remediação/Rerroupagem de atividades do suporte impresso	63
	Simulação artificial da realidade	37
	Simulação da realidade	0
Natureza	Jogo semidigital	53
	Jogo no digital	47
	Jogo digital	0

Caracterizamos, conforme os dados da Tabela 16, os jogos como recursos que estão em um ambiente digital (atividades do suporte impresso que foram transferidas para outra mídia) ou semidigitais (por apresentarem elementos como avatar e cenário). Nossa análise levou em consideração aspectos dos jogos digitais que deveriam ter norteado a concepção dos jogos das coleções didáticas, como, por exemplo, o poder de agência do jogador, a sensação de controle do jogo, a emoção gerada, a interatividade ou a interação responsiva entre jogo e jogador e os desafios.

Percebemos que a maior parte dos jogos das coleções simulam, artificialmente, algum aspecto da realidade ou constituem remediação ou rerroupagem de atividades de uma cultura escolar tradicional que privilegia a norma e a forma (ROJO; BATISTA, 2003). Daí a ênfase dos jogos das coleções na abordagem da língua por meio das formas da escrita sob a norma-padrão, mais formal. Além disso, o formato de tratamento da informação não favorece uma aprendizagem multimídia, nos termos de Mayer (2005) e Costa e Tarouco (2010), porque os jogos das coleções abordam os conteúdos usando, basicamente, um único modo, o verbal escrito, e um único meio, o suporte impresso, transferido para o ambiente digital.

Reforçam essa nossa constatação a reprodução, nos jogos, de elementos típicos de uma sala de aula. Essa reprodução, todavia, não explora as potencialidades da mídia digital, constituindo uma mera transferência do tratamento dos conteúdos: os elementos de uma sala de aula são transportados para os jogos das coleções. Podemos citar, como exemplo, os jogos

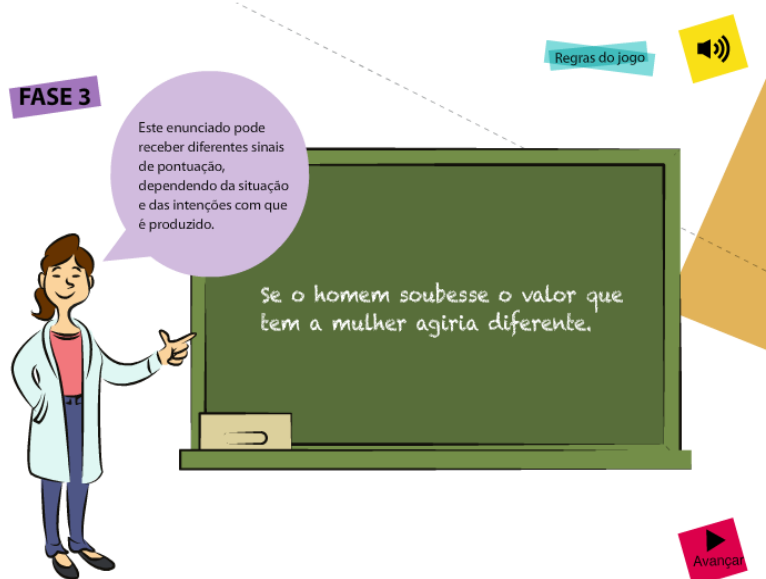
“Poema Visual” – 7º Ano e “Pontuação” – 8º Ano, representados nas Figuras 28 e 29, a seguir.

**Figura 28:** Reprodução de Elementos da Sala de Aula – Caderno



Fontes: Coleção “Universos” – Jogo “Poema Visual” – 7º Ano.

**Figura 29:** Reprodução de Elementos da Sala de Aula – Quadro



Coleção “Português: Linguagens” – Jogo “Pontuação” – 8º Ano.

Os jogos que apresentamos nas Figuras 28 e 29 reproduzem elementos de um ensino tradicional, como o quadro e o caderno. É essa concepção que norteia boa parte dos jogos das coleções, e não um estilo digital de se apreender e trabalhar as informações (AQUINO, 2014).

Não se trata, portanto, de jogos digitais, mas de atividades escolares (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009) transferidas para um ambiente digital.

Dessa forma, os jogos não aproveitam os recursos da mídia digital, como, por exemplo, avatar customizável, cenário interativo, desafios em níveis crescentes tanto em dificuldade quanto em emoção, em vez de questões objetivas em múltipla escolha, ou de outro tipo, que se caracterizam não por uma variedade, mas pela repetição constante, pela fixidez do cenário ou por sua falta de mobilidade e pela ausência de interatividade. Se o objetivo era trazer para um jogo a sala de aula, seria interessante que ela, por exemplo, fosse interativa, com um cenário virtual, em que o aluno pudesse explorar diferentes recursos, como livros e computadores, que os levariam a outros ambientes de aventura e pesquisa, assim como um professor-avatar que interagisse com o aluno-jogador, que conversasse com ele e lançasse diferentes desafios.

Em vez disso, muitos dos jogos das coleções acabam se valendo, simplesmente, da reprodução decorativa de aspectos que caracterizam uma tradição escolar. Assim, a Figura 28 retrata a produção de um poema visual em uma folha de caderno, e não em um editor de texto, recurso mais previsível para uma mídia digital, até mesmo para a produção de um gênero como poema visual, e não com palavras que já são dadas, devendo ser apenas arrastadas, restringindo, assim, a criatividade do aluno. A Figura 29, por sua vez, evidencia a imagem de uma professora no ambiente do jogo, usando o quadro para explicar ao aluno-jogador o conteúdo, usando giz e apagador. Esses elementos reforçam uma tradição escolar em que o centro do ensino é o professor, que detém o saber e o transmite (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2016), e cujo foco de abordagem da língua é a escrita padrão, privilegiando a análise no nível da palavra, muitas vezes soltas, sem fazer referência a um sujeito ou a uma situação de comunicação (ANTUNES, 2007, 2009), em síntese, descontextualizadas.

Cabe observar que alguns dos jogos até se valem de elementos digitais, como, por exemplo, inserir um personagem que se mexe, simular um ambiente do mundo físico – como um museu, um campo de futebol ou uma quadra de basquete –, ou, ainda, promover a integração de diferentes linguagens – como cores, sons, movimentos. Porém, a ação que o jogador executa precisaria afetar significativamente o mundo do jogo (SCHUYTEMA, 2016), o que não ocorre, porque o cenário se mantém, os avatares reproduzem os mesmos tipos de gestos e não estabelecem interatividade com o jogador, além de serem lançados desafios da mesma natureza que alteram apenas o comando da questão e as opções de escolha, e estas, em

alguns casos, acabam se repetindo também. Esses aspectos negativos levaram docentes e estudantes a sugerirem mudanças nos jogos das coleções, tais como: poder de agência, ação, movimento e emoção, imprevisibilidade, desafios diferentes e em nível progressivo e interatividade entre jogador e jogo.

Por outro lado, reconhecemos que os jogos, em sua maioria, instruem adequadamente os jogadores no contexto do jogo, apresentando orientações claras e de fácil entendimento. Além disso, tanto alunos quanto professores destacaram pontos positivos de alguns dos jogos, como desafiar o jogador a pensar, incentivá-lo a realizar pesquisa, ampliar seus conhecimentos de mundo, desenvolver habilidades de leitura e refinar sua percepção. Assim sendo, os relatos de alunos e professores nos permitiram concluir que os jogos podem contribuir para o letramento visual (BARROS; COSTA, 2012), para a melhoria da capacidade de observação e percepção do jogador (PETRY, 2016a), para a interação (ALVES *et al.*, 2018), para o desenvolvimento de um trabalho cognitivo (MCGONICAL, 2012) e do pensamento lógico (MOITA *et al.*, 2017) e para a motivação do jogador em aprender (KLOPFER; OSTERWEIL; SALEN, 2009).

Além da importância da produção de jogos educativos que possam conjugar elementos dos jogos digitais com princípios pedagógicos (ALVES, 2018), é necessário observarmos que o uso que se faz de um material didático pode ser relevante para o sucesso dele (MANTOVANI, 2009). Nesse sentido, professores e alunos apontaram, também, por exemplo, a articulação de jogos com outros recursos, como o dicionário ou a construção de um ambiente de disputa entre equipes, como fatores que favorecem um aprender colaborativo. Os jogos, com isso, transcendem seu próprio universo, mobilizam os alunos-jogadores e provocam uma aprendizagem colateral (ALVES; TORRES, 2018). Compreendemos que, para isso, ainda são necessárias condições para que os professores possam planejar as aulas com os jogos digitais, o que demanda desde aspectos formativos até a infraestrutura das escolas.

Ademais, diferentes fatores podem ter interferido na produção dos jogos das coleções tal como foram propostos, a saber: o poder de investimento das editoras e a verba destinada pelo PNLD; a necessidade de um grande investimento em inteligência artificial aplicada aos jogos digitais, de modo a promover uma maior integração entre diversão e ensino da língua, com o qual talvez as editoras não pudessem arcar; o curto período entre a divulgação do edital (7 de novembro de 2011) e a inscrição e a entrega das coleções didáticas (7 a 11 de maio de 2012) que inviabiliza a criação e a produção de jogos mais elaborados. A título de

informação, o MEC retirou, dos livros didáticos, os conteúdos em DVD, passando a disponibilizar, no PNLD 2017, o livro digital para o professor. Um estudo nesse sentido seria interessante para analisar os motivos dessa alteração de formato e, ao mesmo tempo, o tipo de tratamento que os conteúdos passaram a receber.

Como podemos notar, é complexa a relação entre os jogos das coleções didáticas e o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. Em se tratando de jogos educativos, é importante a busca do equilíbrio entre a abordagem dos conteúdos e a experiência de jogar. Se o objeto focaliza demais os conteúdos, não são jogos, mas atividades escolares, o que verificamos em nossa pesquisa. Do contrário, não são atividades, mas jogos que não abordam eficientemente os conteúdos. Daí a importância de se considerar, na produção de jogos digitais para o ensino da língua portuguesa, as características desse gênero e o aproveitamento de seus aspectos, articulados a pertinentes princípios pedagógicos, para a promoção de uma aprendizagem multimídia e de um ensino produtivo da língua.

Diante dessas observações, apresentamos as nossas conclusões finais.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Anos), visa a ampliar as competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Diante de um contexto social influenciado por diferentes tecnologias digitais, é importante que esse processo possa desenvolver uma prática que promova os letramentos digitais.

Nessa direção, algumas coleções didáticas no PNLD 2014 disponibilizaram um DVD com os objetos educacionais digitais, conteúdos complementares aos livros didáticos impressos. Dentre esses objetos, constam jogos que abordam conhecimentos linguístico-gramaticais e desenvolvem atividades de interpretação de texto. Fez-se, por isso, pertinente analisar o tratamento dispensado à língua e à leitura nesses jogos.

Por essa razão, o objeto de estudo desta tese foram os jogos de dois tipos de coleções didáticas: coleção de Tipo 1, para a qual o PNLD disponibilizou apenas o manual impresso, embora a editora tenha produzido e distribuído promocionalmente um DVD referente à coleção, informando, inclusive, que os conteúdos foram inscritos no PNLD, e coleções do Tipo 2, para as quais foram oferecidos oficialmente pelo programa o livro impresso e o DVD.

Para procedermos ao estudo desses jogos, pautamo-nos pelo texto do Edital do PNLD 2014 (BRASIL, 2011) e por diferentes trabalhos que discutem a aprendizagem por meio de jogos, a promoção dos letramentos (digitais) e a abordagem da variação linguística e da leitura em sala de aula, tendo como pressuposto que o funcionamento da linguagem ocorre em textos autênticos.

A partir disso, definimos como objetivo geral **analisar os jogos de coleções didáticas em seus aspectos estruturais e em suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa**. Para alcançarmos esse objetivo, desenvolvemos a pesquisa em duas etapas: a primeira com professores e alunos do Ensino Fundamental II e a segunda com a análise de elementos da mecânica e dos conteúdos dos jogos.

A etapa com professores foi realizada em dois momentos. Procuramos, no primeiro, verificar o recebimento do DVD das coleções e seu uso por 45 professores de 26 escolas de 11 municípios de Minas Gerais. Para essa tarefa, aplicamos um questionário diretamente com

esses docentes. Em seguida, selecionamos 20 profissionais que manifestaram positivamente, no questionário inicial, o desejo de participar da análise dos jogos das coleções. Esses professores jogaram 15 jogos e os analisaram, registrando suas avaliações e considerações gerais em um segundo questionário.

Com os alunos, o trabalho, também, foi desenvolvido em dois momentos. No primeiro, foram selecionados 43 alunos de uma escola pública de Barão de Cocais – MG, que expressaram seu desejo de jogar os jogos das coleções. Inicialmente, esses alunos preencheram um questionário para delineamento de perfil. Em um segundo momento, os estudantes foram divididos em dois grupos: análise individual e grupo focal. Após jogar, preencheram um segundo questionário com suas percepções sobre esses jogos.

Depois dessa primeira etapa com os colaboradores, examinamos elementos da mecânica dos jogos das coleções e caracterizamos o modo como abordavam a língua e a leitura. Realizamos essa análise dos jogos com base em diferentes categorias elaboradas a partir de nossos conhecimentos, na condição de professor-jogador, além das contribuições dos diferentes trabalhos quem embasam esta tese.

Obtivemos diferentes resultados. No que se refere à distribuição e ao uso dos jogos das coleções didáticas, levantamos a hipótese “(4) esses recursos são utilizados em sala de aula e despertam o interesse de alunos e professores”. Com base nessa hipótese, definimos dois objetivos: “(3) verificar o recebimento do DVD das coleções didáticas pelos professores e o uso dos jogos no ambiente escolar”; e “(4) levantar as percepções de alunos e professores sobre os jogos”. Observamos que os professores, de modo geral, não receberam os DVDs das coleções, embora o *site* do FNDE indicasse que esses objetos haviam sido enviados às escolas que adotaram coleções do Tipo 2. Destacamos que o Governo Federal investiu na aquisição e distribuição dos objetos digitais educacionais de todas as disciplinas da Educação Básica. Grande investimento que, talvez, não tenha atingido os resultados esperados, questão essa que exige um estudo detalhado e criterioso.

Nos poucos casos em que tiveram acesso aos DVDs, inclusive recebendo-os de forma promocional/de divulgação pela editora, os docentes, em geral, afirmaram que nunca haviam utilizado os DVDs ou que pouco uso haviam feito deles. Nos casos em que não usaram o DVD, os professores apontaram que não haviam acessado os conteúdos, ou indicaram que eles não eram bons, ou, ainda, destacaram que não havia meios, na escola, de se reproduzirem os objetos para os alunos. Nos pouquíssimos casos de uso dos DVDs, os docentes indicaram

que há alunos que gostam dos jogos, e outros que não, pois os consideram enfadonhos em relação aos jogos que têm em casa.

Interessante destacarmos que muitos dos professores que participaram da pesquisa relataram que não usavam jogos digitais no ensino da língua portuguesa porque não tinham acesso a esses recursos ou que, no momento de responder ao questionário da pesquisa, é que ficaram sabendo da existência desses objetos. Além disso, alguns dos docentes, depois de sua experiência com os jogos das coleções didáticas, gostaram de jogar e expressaram a contribuição de alguns desses artefatos para a abordagem da linguagem em sala de aula. A pesquisa, assim, acabou constituindo um momento de formação e de reflexão do professor.

Observamos, também, que nenhum educador apontou que usar jogos digitais não contribui para a abordagem dos conteúdos, ao mesmo tempo em que os que faziam uso desses recursos deixaram claro que acreditam no potencial pedagógico dos jogos digitais, o que nos leva a perceber que, muitas vezes, o que falta é motivar o professor, oferecendo-lhe formação e condições infraestruturais para que possa desenvolver uma prática por meio das tecnologias digitais.

Com relação às percepções de professores e de alunos sobre os jogos das coleções, a maior parte deles apontou que os jogos estão em um suporte digital, mas não são digitais, dada sua semelhança com atividades impressas, como provas ou exercícios. Percebemos que os jogos, embora em uma mídia digital, reproduzem os letramentos mais tradicionais. O foco desse ensino, assim, recai sobre a modalidade escrita, segundo as regras da norma-padrão, reproduzindo um círculo vicioso da tradição normativista (BAGNO, 2013). Por isso, pouco rompem com a lógica do livro impresso e pouco promovem os multiletramentos e um ensino mais participativo e colaborativo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Especificamente em relação à mecânica dos jogos, levantamos a hipótese de que “(3) eles são interativos e desafiadores, incorporando princípios de aprendizagem e dos jogos digitais”. Em razão dessa hipótese, questionamos: “De que maneira os jogos integram diversão à abordagem linguística? Os jogos cumprem os papéis a que se propõem?”. A partir disso, definimos como um dos objetivos específicos “(1) examinar elementos da mecânica dos jogos das coleções didáticas de língua portuguesa”. Outra questão que levantamos no decorrer deste trabalho foi: “Esses recursos conciliam diversão aos conteúdos da linguagem?”. Também apontamos a necessidade de refletirmos sobre o que o Guia do Livro Didático considerava como “desafio”: “Uma tarefa escolar a ser cumprida? Será que os jogos das

coleções exigem habilidades do jogador? Os jogos se tornam meras atividades de aplicação ou de verificação de aprendizagem?”. Constatamos que os jogos das coleções, em sua maioria, são objetos que se travestem de tecnologia digital, uma vez que reproduzem atividades escolares do formato impresso, pouco explorando as especificidades da mídia digital em que se inserem. Esses jogos podem até fazer uso de um cenário, disponibilizar um avatar ou realizar uma simulação (como um museu, uma partida de futebol ou uma disputa de basquete), porém esses elementos caracterizam-se como artificiais.

Os cenários, por exemplo, são estáticos ou, quando se alteram, não interagem com os conteúdos dos jogos ou com a ação do jogador, constituindo-se, assim, em simples decoração. Já os personagens, quando existentes, são figurativos, pois não há uma interatividade com os jogadores e não compartilham conhecimentos e habilidades, ou, quando se movimentam, respondem ao erro ou ao acerto do jogador, mas reproduzem sempre as mesmas ações, independentemente do momento do jogo. Dessa forma, a mecânica dos jogos favorece uma jogabilidade que restringe a liberdade do jogador, ao oferecer uma sequência de desafios repetitivos que se constitui, na grande maioria dos jogos, em responder a questões de múltipla escolha, tornando-se, pois, atividades de aplicação dos conteúdos.

Em razão disso, os recursos dos OEDs, embora sejam classificados como jogos pelas coleções didáticas, acabam se constituindo em atividades escolares do formato impresso que foram digitalizadas e transferidas para um artefato pretensamente digital, visual e graficamente identificado como jogo pelos LDs, mas no qual predomina um tratamento pedagógico de conteúdos em detrimento da jogabilidade, da dinâmica e das características de um bom jogo digital. Por isso, problematizamos: “O jogo foi produzido pensando na lógica do aluno? Quais as implicações de se privilegiar o tratamento dos conteúdos em detrimento da ludicidade e da jogabilidade?”. Assim, os jogos das coleções, em grande parte, não foram produzidos na lógica de um aluno-jogador e, por isso, foram considerados, pelos estudantes que os jogaram, como atividades, e não como verdadeiros jogos digitais. A esse respeito, perguntamos: “Os jogos das coleções despertam o interesse dos alunos?”. A maior parte dos alunos apontou que não gostou dos jogos das coleções, muito embora recomendaria esses objetos a amigos.

Acerca do tratamento dispensado à língua portuguesa, elaboramos duas hipóteses: “(1) os jogos das coleções didáticas apresentam uma concepção de língua que se vincula à perspectiva textual-interativa” e “(2) esses objetos desenvolvem um trabalho com a leitura

que possibilita ao aluno apreender a singularidade discursiva, linguística e cultural dos textos utilizados nas atividades”. A partir dessas hipóteses, nos perguntamos: “Que lugar têm ocupado, nos jogos das coleções, a língua portuguesa e suas variedades? Que imagens da língua têm prevalecido? Que práticas de leitura são oferecidas?”. Ao longo deste texto, também questionamos sobre os jogos das coleções: “Que tratamento é dispensado à língua portuguesa nesses objetos?”. Para verificar essas hipóteses e responder a essas questões, procedemos à investigação sobre os jogos, no alcance do objetivo específico “(2) caracterizar a abordagem da língua e da leitura nos jogos”. Concluímos que a língua, na maior parte dos jogos, recebe um tratamento que privilegia a palavra, a frase ou alguns excertos de textos, sob o viés da norma-padrão e da perspectiva do sentido já presente no texto. Esse tipo de abordagem ignora que a linguagem funciona em textos autênticos (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2010), e pouco explora os efeitos de sentido gerados a partir das escolhas linguísticas.

Essas constatações nos direcionam para um questionamento que fizemos em nossa discussão sobre os livros didáticos: “Os livros são produzidos (e usados) para informar, formar ou conformar?”. Em relação ao nosso objeto de pesquisa, podemos perceber que os jogos das coleções didáticas, em sua maioria, são recursos que foram produzidos para: (a) informar sobre a língua, porque o foco de abordagem recai não sobre *como aprender*, mas sobre *o que ensinar*; (b) em consequência, a maior parte dos jogos conforma o aluno a um estudo sem considerar as práticas efetivas de uso da língua e sem levar em conta a diversidade linguística. A ação do aluno-jogador, dessa forma, acaba sendo o processamento das informações que lhe são transmitidas, sem que sua opinião seja requerida e sua criticidade estimulada, em atividades que trabalham os conteúdos desvinculados de situações efetivas de comunicação. Como os jogos não levam em conta a dimensão textual, o aluno não apreende a singularidade discursiva, cultural e linguística dos textos utilizados nos jogos.

Por outro lado, há jogos que contribuem para formar o aluno. Se para Choppin (2004) um livro didático não é um simples espelho, mas pode transformar a realidade, percebemos que alguns dos jogos das coleções promovem uma leitura que potencializa a geração de inferências, a comparação entre textos, a interpretação atenta dos recursos multimodais que caracterizam as produções ou a percepção da função de elementos linguísticos na construção textual, mesmo que a grande maioria deles não atente para isso. Além disso, ao ofertarem diferentes gêneros textuais/discursivos, ou ao promoverem a apreciação de uma obra de arte,

alguns dos jogos das coleções podem contribuir para ampliar o repertório cultural dos alunos. Assim sendo, esses jogos podem representar novas práticas de abordagem dos conteúdos da língua e da leitura.

Diante desses resultados, acreditamos que os jogos de coleções didáticas, se bem produzidos e utilizados, podem constituir possibilidades de letramento e ampliação das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Nessa direção, lembramos Gee (2003, 2009, p. 174-175): “Como podemos tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, mais parecida com os games no sentido de usar 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?”. Verificamos que jogos bem elaborados e que equilibram diversão e aprendizagem podem favorecer um ensino produtivo da língua e da leitura e despertar o interesse dos alunos, promovendo uma aprendizagem colateral (ALVES; TORRES, 2018), contribuindo para o letramento visual dos alunos (BARROS; COSTA, 2012) e desenvolvendo sua capacidade de percepção (PETRY, 2016a) ou de pensamento lógico (MOITA *et al.*, 2017). Porém, outros jogos das coleções, por privilegiarem o conteúdo, pura e simplesmente, deixam em segundo plano a jogabilidade e a contextualização da abordagem. Consequentemente, o foco recai no conhecimento sobre a língua, e não no desenvolvimento da competência comunicativa (BAGNO; RANGEL, 2005). Dessa forma, faltou a esses jogos conciliar as práticas e os padrões pedagógicos ao entretenimento inerente aos jogos digitais (ALVES *et al.*, 2018).

O desafio, pois, é integrar diversão e conteúdos da língua portuguesa, o que pressupõe articular uma mecânica que favoreça a jogabilidade e a ludicidade com um tratamento adequado da leitura e dos conhecimentos linguístico-gramaticais. Nessa linha de raciocínio, teríamos jogos que desenvolveriam diferentes práticas de letramentos, que contribuiriam para a ampliação das competências comunicativas dos jogadores e, ao mesmo tempo, despertariam seu interesse em jogar e promoveriam uma experiência significativa de jogo.

Reconhecemos que a produção de um jogo digital é complexa, pois requer tempo, o envolvimento de diversos profissionais e um grande investimento em mecânica e inteligência artificial, o que encarece o jogo e, muitas vezes, inviabiliza a sua produção. No caso dos jogos das coleções didáticas, temos que considerar, ainda, o potencial de investimento das editoras, a verba pública para aquisição dos OEDs, assim como curto prazo em que os objetos foram

elaborados. Esses fatores podem ter influenciado a programação de jogos mais simples que reproduzem atividades impressas.

Ressaltamos, ainda, que um trabalho com jogos digitais requer a própria resignificação do espaço escolar e do tipo de processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido em muitas escolas. Não se trata apenas de produzir um jogo, por mais bem elaborado que seja, e disponibilizá-lo ao professor, mas, e fundamentalmente, também é necessário pensar sobre as condições de uso desses recursos, uma vez que muitas de nossas escolas não têm infraestrutura adequada para seu uso (PRIOSTE; RAIÇA, 2017). Daí, talvez, o formato dos jogos das coleções e sua programação, pensados para serem jogados *offline*, sem o uso da *internet*. Além disso, em muitos casos, falta formação aos professores para planejarem aulas com as tecnologias digitais (DARIDO; BIZELLI, 2015) e o docente, muitas vezes, tem uma carga horária de trabalho excessiva (SILVA, 2018). Os jogos, nesse contexto, representariam mais um desafio para os docentes ou, ainda, poderiam ser usados de forma equivocada.

Como futuros trabalhos, apontamos a necessidade de um entendimento mais amplo sobre as complexas relações entre PNLD, editoras, escolas e professores e de uma análise mais detalhada do processo de avaliação, seleção e uso dos objetos educacionais digitais. Além disso, talvez seja importante a construção de um canal direto entre professores e MEC, por meio de uma política de acompanhamento atenciosa e paulatina desses materiais, para se compreenderem os usos e desusos desses objetos que recebem grande investimento de verbas públicas.

Também, enfatizamos a importância de uma melhor compreensão sobre as relações entre livros didáticos e seus materiais complementares, como os OEDs, na análise dos distanciamentos ou das aproximações entre esses recursos. Ao mesmo tempo, outro tipo de pesquisa seria discutir a influência dos jogos no desempenho escolar dos alunos.

Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído com os diferentes trabalhos que problematizam o ensino da língua portuguesa, na tentativa de potencializar uma prática em sala de aula que objetive a formação de usuários competentes da língua e de leitores críticos.

## REFERÊNCIAS

- ABT, Clark C. **Serious games**. Lanham, New York, London: University Press of America, 1987.
- ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 2, 2008, p. 3-10.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Videojogos e aprendizagem: mapeando percursos. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Aprender na era digital** – jogos e mobile learning. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012, p. 11-28.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Digital Games: Learning Spaces for Executive Functions Stimulation. In: KRASSMANN, Aliane Loureiro; AMARAL, Érico Marcelo Hoff; NUNES, Felipe Becker; VOSS, Gleizer Bierhalz (Orgs.). **Handbook of Research on Immersive Digital Games in Educational Environments**. Hershey: IGI Global, 2018, p. 89-111.
- ALVES, Lynn; LUCIANO, Maria de Fátima Dórea; PEREIRA, Jéssica Vieira Santana; CERQUEIRA, Larissa de Carvalho; JESUS, Marcelle Gomes de Jesus; GUIMARÃES, Pétala; BONFIM, Camila. Um estudo sobre motivação entre o Minecraft e o Gamebook Guardiões da Floresta. **SBC – Procederings of SB Games**, 2018.
- ALVES, Lynn; TORRES, Velda. Jogos digitais e espaços de aprendizagem: desafios socioculturais e possibilidades pedagógicas. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (Edit.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018, p. 51-58.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. Metamorfoses da cultura: do impresso ao digital, criando novos formatos e papéis em ambientes de informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, maio/ago. 2004, p. 7-14.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Fundamentos para o desenvolvimento de jogos digitais**. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- ASKEHAVE, Inger; NIELSEN, Anne Ellerup. Digital genres: a challenge to traditional genre theory. **Information Technology & People**, vol. 18, n. 2, 2005a, p. 120-141.



ASKEHAVE, Inger; NIELSEN, Anne Ellerup. What are the Characteristics of Digital Genres? Genre Theory from a Multi-modal Perspective. **Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences**, 2005b.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Gramática, pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos:** a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAGNO, Marcos. **Dicionário Crítico de Sociolinguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2005, v. 5, n. 1, p. 63-81.

BAHIA, Ana Beatriz. Desenhando health games para não games. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Org.). **Jogos digitais e aprendizagem:** fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas – SP: Papirus, 2016, p. 77-104.

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal.** Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana.** São Paulo, 7, jul./dez. 2012, p. 38-56.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de, NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 7, n. 2, mai./ago. 2007, p. 241-270.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009, p. 41-73.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2008, p. 13-45.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabreza. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2008, p. 47-72.

BELMIRO, Celia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003, p. 299-320.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 35-47.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation**: understanding new media. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1998.

BORGES, Anderson Pimentel. **Jogo digital para reconhecimento de palavras**: análise comparativa entre as versões com instruções implícitas e explícitas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ROCHA, Maria do Rosário. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 37-55.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª Séries: “Que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro**

**didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 69-88.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010.** Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 14 de julho de 2010.** Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Brasília: MEC, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014.** Brasília: MEC/FNDE/Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 31 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Esclarecimentos sobre o PNLD 2014.** Brasília: MEC/FNDE/Secretaria de Educação Básica, s. d.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD/2014: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: Anos Finais.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 9.204.** 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm). Acesso em: 29 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático.** 2017b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro?view=default>; <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>; <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento>; <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 4 de novembro de 2017.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2008, p. 73-117.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Multimodalidade e práticas digitais: o papel dos objetos fronteiriços. **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino**. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85-106.

CANI, Josiane Brunetti. **O letramento digital de professores de língua portuguesa: novos cenários, novas possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. Texto de Qualificação (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. No prelo.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1994.

CHANDLER, Heather Maxwell. **Manual de produção de jogos digitais**. Tradução de Aldir José Coelho Corrêa da Silva. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Objetos educacionais digitais, multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549-566.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda B. Busnello. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, jan./abr., 2008, p. 9-28.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para Conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth S.; EGUIA-GÓMEZ, Jose Luis. Pesquisa da avaliação da eficácia da aprendizagem baseada em jogos digitais: reflexões em torno da literatura científica. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas – SP: Papyrus, 2016, p. 61-76.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale – Autêntica, 2011, p. 25-40.

COSCARELLI, Carla Viana. Apresentação – Abrindo a Conversa. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a, p. 11-14.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b, p. 61-80.

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina – PR, v.1, n.1, 2017, p. 67-79.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 9-35.

COSCARELLI, Carla Viana.; COIRO, Julie. Reading multiple sources online. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 3, set./dez. 2014, p. 745-771.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos Multiletramentos: Alunos Conectados? Novas Escolas + Novos Professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 7-14.

COSTA, Leandro Demenciano. O que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não têm. **Anais do VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**, 2009, p. 1-20.

COSTA, Lucas Diego Gonçalves da. Rerroupagem: Impactos e Influências na Concepção e Desenvolvimento de Jogos Educativos. **Trilha de Games & Cultura – Full Papers. IX SBGames - Florianópolis - SC**, 2010, p. 187-195.

COSTA, Valéria Machado da; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Infográfico: características, autoria e uso educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 3, dezembro de 2010, p. 1-13.

DARIDO, Maíra da Cunha; BIZELLI, José Luís. Inovações tecnológicas e contexto escolar: reflexões necessárias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, jan./mar., 2015, p. 50-66.

DIAS, Eliana; CORRÊA PINTO, Danilo. Reflexões sobre a prática de ensino de língua portuguesa. Uberlândia: EDUFU, **Anais do SIELP**, v. 1, n. 1, 2011.

DICIONÁRIO HOUAISS. **Preconceito linguístico**. 2019. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#2>. Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

DIEB, Messias. A leitura na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 36-59.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a, p. 177-196. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 31 de julho de 2015.

DIONISIO, Angela Paiva. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b, p. 75-88.

DIONISIO, Angela Paiva (Org.). Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, Edméia Luana Cordeiro Neves. **Leitura e escrita**: pilares da formação cidadã. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Centro de Educação a Distância, Universidade Estadual de Montes Claros, Itamarandiba, 2016.

FERNANDES, Stenio; LIMAS, Rommel de; OLIVEIRA, Lindsay de. O uso da internet na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental. **Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação – Artigos completos**, 2016, p. 190-199.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FINNEMANN, N. O. **Hypertext and the representational capacities of the binary alphabet**. Centre for Cultural Research, Aarhus, 1999.

FRASCA, Gonzalo. **Play the Message**: Play, Game and Videogame Rhetoric. Tese (Doutorado em Filosofia) – IT University of Copenhagen, Denmark, 2007.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Juventude Conectada 2**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

GALISI, Delmar. Videogames: ensino superior de jogos no Brasil. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). **Mapa do jogo**: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 223-238.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009, p. 11-40.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GEE, J. P. Learning by Design: good video games as learning machines. **E-Learning**, v. 2, n. 1, 2005, p. 1-15.

GEE, J. P. **Good video games and good learning**. New York: Peter Lang, 2007.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, jan./jun. 2009, p. 167-178. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2009\\_01/James.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf). Acesso em: 24 de julho de 2015.

GERALDI, João Vanderley. **Linguagem e Ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio; RAMOS, Regina Célia; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLN como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, out./dez. 2014, p. 1027-1056.

GLOSSARY OF MULTIMODAL TERMS. **Mode**. 2012. Disponível em: <https://multimodalityglossary.wordpress.com/>. Acesso em: 31 de julho de 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Ronaldo Tavares. **Uso e contribuição do jogo didático Fable II como recurso didático em aulas de espanhol**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2016.

GONÇALVES, Maria Silvia. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GOUVÊA, Lúcia Helena; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; MONNERAT, Rosane. Texto, contexto e contexto: processos de apreensão da realidade. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 49-68.

HAGGLUND, P. **Taking gamification to the next level: a detailed overview of the past, the present and a possible future of gamification**. Universitet Umea, 2012.

HIIPPALA, T. Multimodal genre analysis. In: MAIER, Carmen Daniela; NORRIS, Sigrid (Edits.) **Interactions Images and Texts: A Reader in Multimodality**. Berlin e New York: De Gruyter Mouton, 2014.

HOPPE, M. C; COSTA-HÜBES, T. C. Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil. In: **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel - PR: Edunioeste, 2013.

INÁCIO, Raul; RIBAS, Vania; MARIA, Luciane. A gamificação e a sistemática do jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane; ULBRICHT, Vania Maria; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de Alfabetismo Funcional** – INAF. São Paulo, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO; IBOPE. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil** – 4ª Edição. Brasil, 2016.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, S; JEWITT, C; BARRY B. (Orgs.) **The SAGE handbook of digital technology research**. Los Angeles: SAGE, 2013, p. 250-265.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KAPP, Karl M.; CONÉ, John. **What Every Chief Learning Officer Needs to Know about Games and Gamification for Learning**. 2012.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Por que mais um livro sobre leitura? In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 4-7.

KLEIMAN, Angela B. Prefácio. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (Orgs.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e Perspectivas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2018, p. 7-15.

KLOPFER, E.; OSTERWEIL, S.; SALEN, K. **Moving learning games forward: obstacles, opportunities, and openness**. Cambridge: MIT/The Education Arcade, 2009.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR Colin. Sampling “the New” in New Literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR Colin (Orgs.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 1-24.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, G. **Before Writing: Rethinking Paths to Literacy**. London: Routledge, 1997.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G; Van LEEUWEN, Theo. **The grammar of visual**. New York: Routledge, 2006.



LAMERAS, P; ARNAB, S; DUNWELL, I; STEWART, C; CLARKE, S; PETRIDIS, P. Essential features of serious games design in higher education: Linking learning attributes to game mechanics. **British Journal of Educational Technology**, vol. 48, n. 4, 2017, p. 972-994.

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Veracruz – México: IFLA, 2007.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **Entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto**. Tese (Doutorado em Educação: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 89-106.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas – RS: EDUCAT, 2007, p. 15-41.

LEITE, Marli Quadros. A intolerância linguística na imprensa. In: **Revista Linha d' Água**, Universidade de São Paulo, n. 18, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37280>.

LEMKE, Jay. Multimodal genres and transmedia traversals: social semiotics and the political economy of the sign. **Semiotica**, 177, 2009, p. 1-27.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Liliane dos Santos; MORAES, Ronei Marcos de; NUNES, Fatima de Lourdes dos Santos Nunes; COSTA, Rosa Maria Esteves Moreira da. Serious games baseados em realidade virtual para educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, 2011, p. 254-262.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 9-22.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. **Anais**. Bauru: USC, 2004.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

MARCELO, Antonio; PESCUITE, Julio. **Fundamentos de design para jogos: um guia para o projeto de jogos modernos reais e virtuais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de língua**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a, p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b, p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, jul./dez. 2008, p. 19-34.

MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-35.

MASTROCOLA, Vicente Martin. **Game design**: modelos de negócio e processos criativos: um trajeto do protótipo ao jogo produzido. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MAYER, R. E. Introduction to Multimedia Learning. In: MAYER, R. E. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 1-18.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MENDES, Thiago G. Jogos digitais como objetos de aprendizagem: apontamentos para uma metodologia de desenvolvimento. **Anais do IX SBGames** – Trilha de Games & Cultura, Florianópolis - SC, 2011.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; SILVA, Antônio Carlos Ribeiro. Os games no contexto de currículo e aprendizagens colaborativas on-line. **III Congresso Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, Braga -PT, 2006.

MOITA, Filomena. **Game on**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. Campinas – SP: Editora Alínea, 2007.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; FERREIRA, Douglas S.; COSTA, Aline Tavares; SILVA, Allessio; MENEZES JR., Romulo Costa. Watt's House: desenvolvimento de um jogo que incentiva a prática da Eficiência Energética. **X SBGames**, Salvador – BA, 2011.

MÜLLER, Fernanda. O livro didático na perspectiva da escola. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (Orgs.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e Perspectivas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2018, p. 63-81.

MUNAKATA, Kazume. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas – SP, v. 12, n.3, set./dez. 2012, p. 179-197.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua portuguesa em debate – conhecimento e ensino**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000, p. 52-73.

NEWZON. **The Brazilian Gamer**. 2017. Disponível em: <https://newzoo.com/insights/infographics/the-brazilian-gamer-2017/>. Acesso em: 23 de dezembro de 2018.

NEWZON. **Brazil Games Market 2018**. 2018. Disponível em : <https://newzoo.com/insights/infographics/brazil-games-market-2018/>. Acesso em: 23 de dezembro de 2018.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (Edit.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 41-54.

OLIVEIRA, João Batista A. *et al.* **A política do livro didático**. Campinas – SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Sumus, 1984.

PADILHA, S. de J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva**. Tese – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC-SP, São Paulo, 2005.

PANICHELLA, Fernanda Callefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, v. 2, n. 56, jul./dez. 2015, p. 42-59.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; SCOPACASA, Maria Virgínia. **Para Viver Juntos Português – DVD-ROM do Professor**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PERROTTA, Carlo; FEATHERSTONE, Gill; ASTON, Helen; HOUGHTON, Emily. **Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions**. Slough: NFER, 2013.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PETRY, Luís Carlos. O conceito ontológico de jogo. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas – SP: Papyrus, 2016a, p. 17-42.

PETRY, Arlete dos Santos. Jogos digitais e aprendizagem: algumas evidências em pesquisas. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas – SP: Papyrus, 2016b, p. 43-60.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 1, out./2017, p. 860-880.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Breves reflexões acerca do livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (Orgs.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e Perspectivas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2018, p. 45-61.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalçado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

RÉGIS, Fátima. Games. In: BACCEGA, Maria Aparecida *et al.* (Orgs.). **Dicionário de Comunicação** – Escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale – Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 75-102, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b, p. 159-174.

RIBEIRO, Andréa Lourdes; COSCARELLI, Carla Viana. Jogos online para alfabetização: o que a internet oferece hoje. **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte – MG, 2009.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza Ribeiro; CARVALHO, Rodrigo Clementino. Jogos digitais, aprendizagem e desempenho escolar: o que pensam os garotos que jogam. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas – SP: Papyrus, 2016, p. 209-226.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa Social** – Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2015.

ROCHA, Rafaela Vilela da. Critérios para a construção de jogos sérios. **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2017)**, 2017, p. 947-956.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003, p. 69-99.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003, p. 7-24.

ROSA, F. R.; DIAS, M. C. N. **Por um indicador de letramento digital**: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

SABOIA, Juliana; GRANVILLE, Magda Lorenz; GIANOTTI, Renata; MARIA, Sandra Andrea Assumpção; BEHAR, Patrícia Alejandra. Habilidades para letramento digital: um estudo comparativo entre alunos de curso oferecido nas modalidades à distância e presencial. **3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação e 20º Workshop de Informática na Escola**, 2014.

SANFORD, K.; HOPPER, T. Videogames and Complexity Theory: Learning through game play. **Loading Journal**, v. 3, n. 4, 2009, p. 1-15.

SAKUDA, Luiz Ojima; FORTIM, Ivelise; ROLIM, Amanda; JANILLE, Erica. Perfil da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (IBJD). In: SAKUDA, Luiz Ojima; FORTIM, Ivelise (Orgs.). **II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais**. Ministério da Cultura: Brasília, 2018a, p. 1-192.

SAKUDA, Luiz Ojima; FORTIM, Ivelise; AZEVEDO, Théo; HARRIS, Jonathan. Análise do Mercado Brasileiro de Jogos Digitais. In: SAKUDA, Luiz Ojima; FORTIM, Ivelise (Orgs.). **II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais**. Ministério da Cultura: Brasília, 2018b, p. 243-265.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: fundamentos do design de jogos: principais conceitos: volume 1. Tradução de Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012a.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: regras: volume 2.** Tradução de Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012b.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: interação lúdica: volume 3.** Tradução de Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012c.

SANTAELLA, Lucia. O paroxismo da auto-referencialidade nos games. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games.** São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 51-66.

SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. Introdução. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games.** São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 9-15.

SANTOS, Andréa Cattermol Izar; BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Coesão lexical em LDs inscritos no PNLD/2002: tentativas de exploração do funcionamento discursivo do “vocabulário” e do “estilo”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003, p. 167-184.

SATO, Adriana Kei Ohashi. Do mundo real ao mundo ficcional: a imersão no jogo. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games.** São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 37-48.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz. Avaliação da aprendizagem em processo gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências.** Campinas – SP: Papyrus, 2016, p. 179-208.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues. **Calidoscópico**, vol. 7, n. 1, p. 79-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4857>.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SCHUYTEMA, Paul. **Design de games: uma abordagem prática.** Tradução de Cláudia Mello Belhassof. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SHAFFER, David Williamson; SQUIRE, Kurt R.; HALVERSON, Richard; GEE, James P. Video games and the future of learning. **Phi Delta Kappan**, v. 87, n. 2, 2005, p. 104-111.

SILVA, Cláudio Henrique da; DUBIELA, Rafael Pereira. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS.

In: FADEL, Luciane Fadel; ULBRICHT, Vania Maria; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 37, dez. 2008, p. 69-74.

SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: BRASIL, Ministério Da Educação. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 23-40.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012, p. 803-821.

SILVA, Maria Aparecida Ramos da. **Inclusão digital nas escolas públicas: o uso pedagógico dos computadores e o PROINFO Natal/RN**. Natal – RN: EDUFRN, 2018.

SILVA, Renato Caixeta. Pesquisando (com) (no) o livro didático de língua estrangeira. In: HEMAIS, B. J. W.; FARBIASZ, J. **Anais do III Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e do II Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2013, p. 111-134.

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves. O livro didático de Língua Portuguesa e a formação do jovem brasileiro. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (Orgs.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e Perspectivas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2018, p. 19-43.

SILVESTRE, Carminda. Literacia Multimodal. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015, p. 93-110.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagai (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

SOARES, Gilvan Mateus. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SWALES, J. M. **Genre Analysis – English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. Ensino de história e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado. In: ALVES, Lynn; COUTINHO,

Isa de Jesus (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas – SP: Papirus, 2016, p. 125-146.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009, p. 777-796.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Orgs.). **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 69-89.

WANG, H.; SUN, C.T. Game Reward Systems: Gaming Experiences and Social Meanings. **Proceedings of DiGRA 2011 Conference**: Think Design Play, Hilversum, 2011, p. 1-12.

VILLANUEVA, M. Luisa; LUZÓN, M. José; Ruiz-Madrid; M. Noelia. **Understanding Digital Genres as Semiotic Artefacts**: Meaning and Cognition beyond Standardised Genres. 2008. Disponível em: <http://cconlinejournal.org/DigitalGenres/>. Acesso em: 13 de outubro de 2018.

VILLANUEVA, M. Luisa; RUIZ-MADRID, M. Noelia; LUZÓN, M. José. Learner autonomy in digital environments: conceptual framework. In.: LUZÓN, M. José; RUIZ-MADRID, M. Noelia; VILLANUEVA, M. Luisa. **Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-29.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Categorias de análise do tratamento dispensado à língua portuguesa

#### Tipos de Ensino

Descritivo	Prescritivo	Produtivo

#### Nível de Abordagem dos Conteúdos Linguísticos

Palavra	Trecho	Frase	Texto	Texto Inventado

#### Práticas de Análise e Reflexão sobre os Conhecimentos Linguísticos

(Re)Construção dos sentidos de textos	Compreensão do funcionamento da língua e da linguagem em condições sociais efetivas de uso	Abordagem de conceitos e regras sem considerar o uso efetivo em textos	Abordagem dos diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos ou o exercício da linguagem oral

#### Imagens da Língua

Objeto heterogêneo			Objeto homogêneo	Conteúdo escolar	Prática social
Diferentes usos	Adequação linguística	Usos hierarquizados			

#### Os Contínuos da Variação Linguística

Rural-urbano	Oralidade-letramento	Monitoração estilística

#### Oralidade

Abordagem em situações contextualizadas de uso	Exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua	Tratamento sob a perspectiva da norma-padrão	Estímulo à capacidade de escuta atenta e compreensiva	Desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral	Não é considerada

### Diversidade Textual

Gênero	Oralidade	Escrita	Digital	Suporte	Esfera	Tema

### Contexto de Abordagem do Gênero

Gênero	Atividade escolar	Uso social

### Tratamento do Gênero

Gênero	Conteúdo temático	Construção composicional	Estilo	Sem foco nas características

### Contexto de Abordagem do Gênero – Parte 1

Gênero	Multimodal	Hipertextual	Gramatical	Crítico

### Contexto de Abordagem do Gênero – Parte 2

Gênero	Estrutural	Figurativo	Diversão	Apreciação estética

### Nível de Abordagem da Leitura

Frase	Trecho	Texto	Contexto	Intertexto

### Concepções de Leitura

Perspectiva do autor	Perspectiva do texto	Perspectiva do leitor	Perspectiva do discurso e da interação entre autor-texto-leitor

### Tipos de Questões de Leitura – Parte 1

Perguntas de ativação de conhecimentos prévios	Perguntas de previsão sobre o texto	Perguntas literais ou objetivas	Perguntas inferenciais	Perguntas subjetivas

### Tipos de Questões de Leitura – Parte 2

Perguntas metalinguísticas	Perguntas sem resposta possível no texto	Perguntas de “vale-tudo”	Perguntas já com respostas

Categorias de análise dos elementos da mecânica dos jogos

Competências para os Letramentos Digitais

Computacional	Comunicacional	Multimídia	Informacional

Tipo de Recursos

Música	Áudio	Vídeo	Imagem	Escrita	Animação	Acessibilidade

Tipos de Instrução

Oral	Escrita	Oral e Escrita	Gestual/Imagética	Nenhuma

Padrões Pedagógicos

Apresenta instruções claras e de fácil leitura durante as atividades	Oferece <i>feedback</i> que ajuda o usuário no processo de aprendizagem	Disponibiliza dicas que ajudam o usuário no processo de aprendizagem	Formato de Aprendizagem

Cenário

Interativo (Vida própria)	Decorativo	O jogo não tem

Característica do Avatar

Personalizada	Gradativa, conforme o nível do jogo	Repetitiva e fixa	Igual à de outro personagem no mesmo jogo	Decorativa	O jogo não tem avatar

Informação

Imediata		Apenas no início	Não há	Fixa no início e durante o jogo
solicitada pelo jogador	fornecida pelo jogo			

*Feedback*

Imediato	Fim do jogo	Repetitivo	Promovedor de ações e intenções ou realimentador do sistema	Relacionado ao conteúdo	Geral, não se relacionando ao conteúdo

### Desafios e Questões

Desafios de mesma natureza em questões do mesmo tipo	Diferentes desafios em questões variadas

### Exploração do Pensamento

Não sistemático (fatos ou tópicos isolados)	Sistemático: Lateral/Hipertextual (estabelecimento de relações)

### Multimodalidade

Recurso	Uso	Exploração
cor		
imagem		
gesto		
som		
palavra		
vídeo		
recurso gráfico		
movimento		
animação		

### Ação do Jogador

Diferenciada	Igual e pré-determinada	Gradativa	Livre e optativa	Codesenhadora do jogo

### Tipo de Ação do Jogador

Escolher a opção	Arrastar	Digitar	Buscar e relacionar	Analisar e criar

### Desenho do Jogo

Jogador codesenha o jogo pelo que executa ou decide	Jogador não codesenha o jogo pelo que executa ou decide

### Jogador

Consumidor	Produtor

### Natureza do Jogo

Simulação da realidade	Simulação artificial da realidade	Remediação/Reroupagem de atividades do suporte impresso

### Caracterização do Jogo

Jogo no Digital	Jogo Semidigital	Jogo Digital

## APÊNDICE B

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa “Os objetos educacionais digitais no ensino de português: as concepções de jogo, as imagens da língua e as práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos”, que objetiva analisar o processo de gamificação de conteúdos da língua portuguesa e da leitura que orientam a produção dos conteúdos que acompanham as coleções didáticas referentes ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º). Após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa, gostaríamos que você respondesse às questões abaixo com base em sua prática em sala de aula. Seu nome não será divulgado. É muito importante obter a sua opinião!!!

Agradecido por sua colaboração,

Gilvan Mateus Soares

### A) INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Nome: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_ (não preencher)

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Escolaridade:

A ( ) Graduação em Letras em curso.

B ( ) Graduação em Letras concluída.

C ( ) Outra graduação. Qual? \_\_\_\_\_

D ( ) Não possui graduação.

E ( ) Pós-graduação: ( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

Dados de Atuação:

A ( ) menos de 1 ano.

B ( ) entre 1 ano e 3 anos.

C ( ) entre 4 e 7 anos.

D ( ) entre 7 anos e 15 anos.

E ( ) mais de 15 anos.

Você participou ou está participando de algum curso de atualização ou de formação continuada sobre o uso das tecnologias em sala de aula?

A ( ) Não.

B ( ) Sim.

### B) DADOS DA ESCOLA

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço/Contato: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

### C) LIVRO DIDÁTICO

1) Você faz uso do livro didático adotado pela escola em que trabalha?

A ( ) Não.

B ( ) Sim. Qual livro? \_\_\_\_\_

2) Em caso afirmativo, qual a sua percepção sobre o livro didático com o qual trabalha?

A ( ) Péssimo.

B ( ) Razoável.

C ( ) Bom.

D ( ) Excelente.

E ( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

### D) OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS (DVD que acompanha os livros didáticos do PNLD 2014)

3) Você recebeu ou possui o DVD?

A ( ) Não.

B ( ) Sim.

C ( ) Sim, mas estão com defeitos.

4) A escola recebeu ou possui o DVD?

A ( ) Não sei.

B ( ) Não.

C ( ) Sim.

D ( ) Sim, mas estão com defeitos.

Em caso de você ou a escola possuírem o DVD, responda às questões abaixo.

5) Em relação ao DVD?

A ( ) Nunca usei.

B ( ) Pouco uso.

C ( ) Sempre uso.

6) Se você marcou na Questão 5 que nunca usou o DVD, qual o motivo? (Uma ou mais opções podem ser marcadas.)

A ( ) Nunca usei, porque ainda não acessei o DVD.

B ( ) Nunca usei, porque não gostei dos conteúdos do DVD.

C ( ) Tenho vontade de usar, mas a escola não empresta.

D ( ) Não uso porque não há recursos tecnológicos que permitem reproduzir os conteúdos do DVD para os alunos.

E ( ) Não uso porque o DVD está com defeito.

F ( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

7) Se você marcou na Questão 5 que pouco ou sempre usa o DVD, qual o motivo?

A ( ) Há conteúdos adequados e inadequados, por isso faço uma seleção.

B ( ) Os conteúdos são ótimos e, por isso, uso todos em sala de aula.

C ( ) Os conteúdos não são muito bons, mas mesmo assim os utilizo.

D ( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

Justificativa: \_\_\_\_\_

8) Se você marcou na Questão 5 que pouco ou sempre usa o DVD, o que percebe da reação dos alunos quando eles acessam os conteúdos do DVD?

A ( ) Os alunos não gostam.

B ( ) Há alunos que gostam e há os que não gostam.

C ( ) Os alunos gostam.

D ( ) A maioria dos alunos considera os jogos cansativos, comparados aos que têm acesso fora da escola.

E ( ) Nunca me preocupei em saber a opinião dos alunos em relação aos conteúdos do DVD.

F ( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

### **E) PRÁTICA EM SALA DE AULA – JOGOS**

9) Você tem utilizado recursos tecnológicos em suas aulas?

A ( ) Não.

B ( ) Sim. Quais?

( ) DVD

( ) TV

( ) Computador

( ) Som

( ) Tablet

( ) Celular

( ) Outro: \_\_\_\_\_

10) Você utiliza jogos digitais em suas aulas?

A ( ) Não. (Responda à Questão 11)

B ( ) Sim. (Responda às Questões 12, 13, 14 e 15)

11) Você não utiliza jogos em sala de aula porque:

A ( ) não percebe que podem contribuir para a abordagem dos conteúdos.

B ( ) alunos fazem bagunça demais.

C ( ) até gostaria de utilizar, mas não há recursos na escola para isso.

D ( ) até gostaria de utilizar, mas não tem tempo de planejar aulas com jogos.

E ( ) até gostaria de utilizar, mas não tem acesso a jogos digitais.

F ( ) agora é que estou sabendo que existem jogos voltados para o ensino da língua portuguesa.

G ( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

12) Qual a origem dos jogos que você utiliza com os alunos?

A ( ) De acervo próprio.

B ( ) Da coleção didática com a qual trabalha.

C ( ) De outra coleção didática com a qual não trabalha.

D ( ) De repositório do MEC.

E ( ) De sites da internet.

F ( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

13) Qual o motivo de você utilizar jogos digitais em sala de aula? (Uma ou mais opções podem ser marcadas.)

- A ( ) Acredita no potencial didático dos jogos.
- B ( ) Facilita planejar aulas mais interessantes.
- C ( ) Não precisa criar atividades.
- D ( ) Os alunos se distraem e lhe deixam fazer outras atividades.
- E ( ) Os alunos aprendem de forma lúdica.
- F ( ) Os conteúdos abordados pelos jogos são mais interessantes dos que os do livro didático.
- G ( ) Considera uma forma diferente de aprendizagem.
- H ( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

14) Os jogos que você utiliza são relacionados a quê?

		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
A ( )	A conteúdos gramaticais trabalhados em sala.				
B ( )	A temas transversais (como saúde, alimentação).				
C ( )	A atividades de interpretação de texto.				
D ( )	A passatempos (sem relação com conteúdos das aulas).				
E ( )	Outra opção: _____				

15) Esses jogos que você geralmente utiliza são:

- A ( ) complementares aos conteúdos do livro didático com o qual trabalha.
- B ( ) complementares aos outros conteúdos abordados em sala de aula.
- C ( ) única forma de abordar determinados conteúdos.
- D ( ) Outra opção: \_\_\_\_\_

#### **F) ENTREVISTA**

Você gostaria de participar de uma entrevista sobre os conteúdos dos DVDs que acompanham as coleções didáticas do PNLD?

- ( ) Não. ( ) Sim.

#### **G) APLICAÇÃO EM SALA DE UM DOS CONTEÚDOS DOS DVDs**

Você aceitaria aplicar, em sala, um dos conteúdos dos DVDs para que o pesquisador pudesse fazer anotações e observações?

- ( ) Não. ( ) Sim.



## APÊNDICE C

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa “Os objetos educacionais digitais no ensino de português: as concepções de jogo, as imagens da língua e as práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos”, que objetiva analisar o processo de gamificação de conteúdos da língua portuguesa e da leitura que orientam a produção dos conteúdos que acompanham as coleções didáticas referentes ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º). Após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa, gostaríamos que você respondesse às questões abaixo. Seu nome não será divulgado. É muito importante obter a sua opinião!!!

Agradecido por sua colaboração,

Gilvan Mateus Soares

### A) INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Nome: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_ (não preencher)

Coleção: \_\_\_\_\_

Jogo: \_\_\_\_\_

### B) QUESTÕES

1) Você joga algum game digital? Por quê?

---

---

---

---

2) Qual sua opinião sobre a abordagem que esse conteúdo faz da leitura ou dos conteúdos linguísticos?

---

---

---

---

3) Você usaria esse recurso com seus alunos em sala ou como atividade para casa? Por quê?

---

---

---

---

4) Diante da sua experiência em sala, você considera esse jogo apropriado para seus alunos do Ensino Fundamental II? Explique.

---

---

---

---

5) Se pudesse, mudaria algo nesse jogo? O quê? Por quê?

---

---

---

---

6) Você acha que esse jogo vai desenvolver habilidades importantes em seus alunos? Em caso afirmativo, quais e por quê? Em caso negativo, por quê?

---

---

---

---

---

---

7) Qual sua opinião sobre a aparência do jogo, os recursos (imagens, sons)?

---

---

---

---

8) Para você, esse jogo é digital ou está no digital? Explique sua resposta.

---

---

---

---

## APÊNDICE D

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa “Os objetos educacionais digitais no ensino de português: as concepções de jogo, as imagens da língua e as práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos”. Após a leitura e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa e a leitura e a assinatura, pelos responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, gostaríamos que você respondesse às questões abaixo. Seu nome não será divulgado. É muito importante obter a sua opinião!!!

Agradecido por sua colaboração,

Gilvan Mateus Soares

### A) INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE

Nome: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_ (não preencher)

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

### B) EXPERIÊNCIA EM JOGOS

1) Há quanto tempo você joga (em videogame, computador, celular ou outro dispositivo)?

A ( ) Menos de 1 ano.

B ( ) Entre 1 e 3 anos.

C ( ) Mais de 3 anos.

D ( ) Não sei.

E ( ) Não quero informar.

2) Quanto tempo você passa, por dia, jogando jogos eletrônicos?

A ( ) Menos de 1 hora.

B ( ) Entre 1 e 3 horas.

C ( ) Entre 3 e 6 horas.

D ( ) Mais de 6 horas.

E ( ) Não faço cálculo, mas são poucas horas.

F ( ) Não faço cálculo, mas são muitas horas.

G ( ) Não sei.

H ( ) Não quero informar.

3) Por meio de qual(is) dispositivo(s) você geralmente joga?

A ( ) Xbox.

B ( ) Playstation.

C ( ) Computador.

D ( ) Tablet.

E ( ) Celular.

F ( ) Outro dispositivo: \_\_\_\_\_

4) Quais jogos eletrônicos você tem costume de jogar?

---

---

---

---

5) Que características dos jogos eletrônicos que você joga são interessantes ou lhe chamam a atenção? Por quê?

---

---

---

---

6) Há algum personagem de um jogo com o qual você se identifica? Por quê?

---

---

---

---

7) Você prefere jogar jogos eletrônicos individualmente ou em equipe? Por quê?

---

---

---

---

8) Seu(sua) professor(a) de português leva jogos digitais para a sala de aula?

A ( ) Não.

B ( ) Sim.

9) Se seu(sua) professor(a) de português leva jogos digitais, quais são esses jogos e o que acha deles?

---

---

---

---

## APÊNDICE E

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário faz parte da pesquisa “Os objetos educacionais digitais no ensino de português: as concepções de jogo, as imagens da língua e as práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos”. Após a leitura e a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa e a leitura e a assinatura, pelos responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, gostaríamos que você respondesse às questões abaixo. Seu nome não será divulgado. É muito importante obter a sua opinião!!!

Agradecido por sua colaboração,

Gilvan Mateus Soares

Título do Game do DVD: \_\_\_\_\_

Coleção Didática: \_\_\_\_\_

Diante do game que você acabou de jogar, faça uma análise crítica e responda às questões.

1) Qual(is) poderia(m) ser o(s) objetivo(s) desse jogo?

A ( ) Ensinar um conteúdo de português.

B ( ) Divertir e alegrar.

C ( ) Proporcionar prazer.

D ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Por quê?

---

---

---

---

2) Você recomendaria esse game para um amigo seu jogar?

A ( ) Sim.

B ( ) Não.

Por quê?

---

---

---

---

3) O que você achou sobre o avatar do game?

A ( ) Desinteressante, pois suas características não podem ser personalizadas.

B ( ) Desinteressante, pois não influencio nas características do personagem.

C ( ) Desinteressante, pois o personagem é apenas uma ilustração, sem ação.

D ( ) Interessante, pois o personagem se parece com o dos jogos de que gosto.

E ( ) Interessante, pois tive domínio sobre o avatar, podendo personalizá-lo.

F ( ) Interessante, pois o personagem tem várias habilidades instigantes.

4) Qual sua opinião sobre o jogo?

- A (  ) Não gostei, pois não se parece com os games que tenho em casa.
- B (  ) Não gostei, pois o jogo não possui fases e as ações são repetitivas.
- C (  ) Não gostei, pois parece ser apenas a reprodução de atividades escritas.
- D (  ) Não gostei, pois não há uma narrativa, objetivos e desafios interessantes.
- E (  ) Não gostei, pois não senti que minhas ações tinham influência no jogo.
- F (  ) Não gostei, pois o jogo não me despertou nem prazer nem diversão.
- G (  ) Gostei, pois o jogo é parecido com os jogos digitais que tenho em casa.
- H (  ) Gostei, pois o jogo tem fases, variadas ações e dificuldades desafiadoras.
- I (  ) Gostei, porque o personagem e os recursos do jogo são envolventes.
- J (  ) Gostei, pois o jogo é muito interativo e desafiante, despertando prazer.

5) Gostaria de fazer algum comentário sobre o jogo?

---

---

---

---

6) O jogo:

- A (  ) é digital.
- B (  ) está em um recurso digital.

7) Mudaria algo no jogo? Explique sua resposta

---

---

---

## APÊNDICE F

### QUESTÕES DO GRUPO FOCAL

- 1) Como você se sente jogando esse jogo? Você considera esse jogo digital?
- 2) Esse jogo é diferente ou igual ao que você joga? Por quê? Em que esse jogo que você está analisando se assemelha ou se diferencia aos games que você costuma jogar? Esse jogo se parece com os jogos que vocês jogam em casa?
- 3) O que você acha sobre o avatar? Você conseguiu assumir a identidade dele? Ele lembra os personagens do jogo que você geralmente joga? Sim, não? Por quê? O avatar empresta habilidades para vocês? Qual? Você sente que controla o avatar ou ele age automaticamente? O avatar é construído por você ao jogar ou já é dado? Ele é interativo ou decorativo?
- 4) Você se sentiu desafiado pelo jogo? Você se sentiu encorajado a arriscar nesse jogo? Você está sentindo prazer ao jogar esse jogo?
- 5) O jogo lhe leva a pensar em estratégias? O jogo está levando vocês a pensar tudo antes de decidir pela ação? Vocês têm que definir estratégia para jogar esse jogo?
- 6) Que tipo de ação vocês estão fazendo ao jogar? O tipo de ação a ser realizada é diferente ou se repete no decorrer do jogo? Você acha que o que está fazendo modifica o jogo?
- 7) Você acha que está construindo o jogo? O jogo está sendo construído ou tem um formato pré-definido?
- 8) O jogo apresenta sempre o mesmo desafio? Você percebe que o jogo avança ou fica sempre no mesmo nível? O que acha disso?
- 9) Qual sua opinião sobre o jogo? O que você está achando desse jogo?
- 10) O que você acha do cenário: interativo ou decorativo?
- 11) As informações estão evidentes sobre o que vocês têm que fazer no jogo? As informações foram úteis na hora que vocês precisaram?

## APÊNDICE G

### Jogos das Coleções Didáticas

Jogo: O locutor é você – 6º Ano

Coleção: Universos

Breves informações: Apresenta narrações futebolísticas, que devem ser comparadas aos lances apresentados em vídeo, para a escolha da opção mais adequada.

O locutor é você

Universos sm

O locutor é você

**Parabéns!**  
Você acaba de ser contratado como locutor de futebol de uma famosa rede de televisão. É sua tarefa escolher a melhor forma de narrar as cenas da rodada do final de semana.  
Assista aos trechos dos jogos e selecione qual é a opção de locução que melhor descreve a cena e que passa mais emoção para os telespectadores.  
**Vai que é sua, locutor!**

jogar ▶

O locutor é você

Universos sm

Locutor, escolha o trecho de narração mais adequado ao vídeo:

A play ▶

B play ▶

C play ▶

confirmar ▶

O locutor é você

Universos sm

Locutor, escolha o trecho de narração mais adequado ao vídeo:

A play ▶

B play ▶

C play ▶

confirmar ▶



Breves informações: Simula uma partida de futebol, em cobrança de pênaltis, abordando aspectos do gênero conto em trechos do livro “João Valente”, com seleção da opção correta.



Jogo: Exposição Walter Beach Humphrey –  
6º Ano

Coleção: Português: Linguagens

Breves informações: Simula o ambiente de um museu para análise das pinturas de Walter Beach Humphrey em questões de múltipla escolha.



Book Characters Coming To Life As Boy Reads Walter Beach Humphrey - Blue Lumen Studios/Quartz/Corbis/Getty Images

**Onde está o menino?**

- Numa selva.
- No circo.
- Na escola.
- Numa sala em que há uma biblioteca.

Clique aqui e saiba mais sobre o artista.

0 pontos Dica



Walter Beach Humphrey - Dog With Can

**O que você acha que a menina está sentindo?**

- alegria
- carinho
- raiva
- medo

Clique aqui e saiba mais sobre o artista.

3 pontos. Dica

Jogo: Com o que se faz um conto de terror –  
7º Ano

Coleção: Universos

Breves informações: Propõe a leitura de trechos do conto “O fim da maldição”, de Emanuel R. Marques, apresentando questões de múltipla escolha.

Com o que se faz um conto de terror

Universos SM

# COM O QUE SE FAZ UM CONTO DE TERROR

Veja como tornar seus contos de terror mais assustadores.



+ A maldição


jogar

Com o que se faz um conto de terror

Universos SM

pergunta **1**

*Era uma maldição vinda desde tempos **imemoráveis** e as especulações e **inúmeras** lendas eram a **única** fonte de explicação para tal.*



**Imemoráveis, no contexto do conto, não é um adjetivo qualquer porque:**

- A passagem do tempo diminui o sofrimento.
- O fato de ninguém se lembrar da maldição a enfraquece.
- A maldição era antiga e, por isso, atormentava havia muito tempo.

+ A maldição


Voltar Próxima

Com o que se faz um conto de terror

Universos SM

pergunta **2**

*Era uma maldição vinda desde tempos **imemoráveis** e as especulações e **inúmeras** lendas eram a **única** fonte de explicação para tal.*



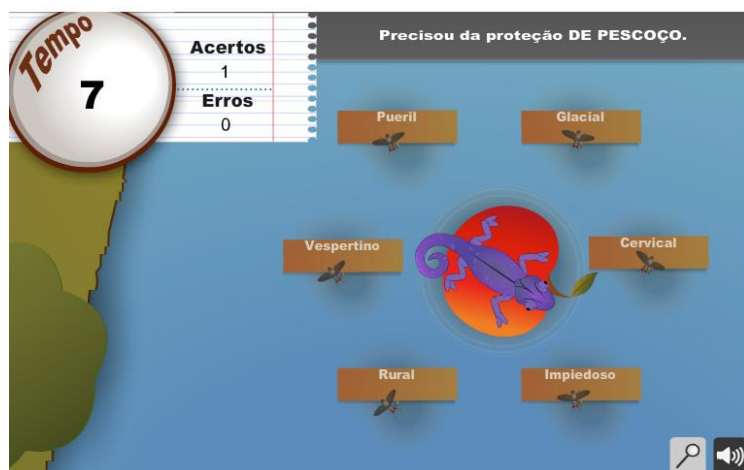
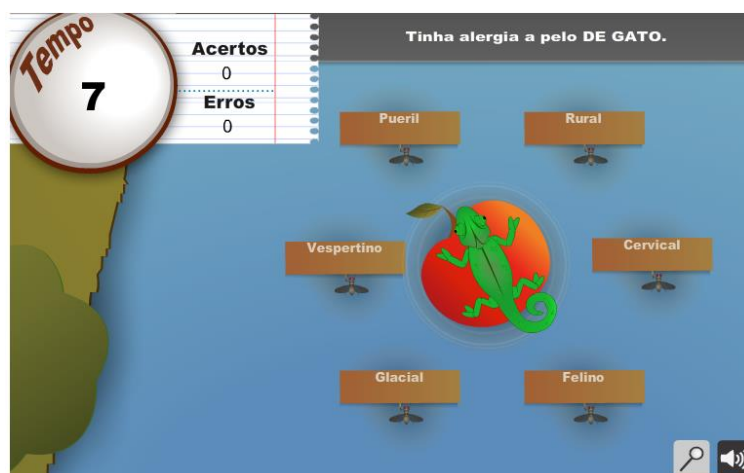
**Inúmeras e única, no contexto do conto, não são adjetivos quaisquer porque:**

- Indicam as insistentes tentativas de se entender a origem da maldição.
- Indicam a dificuldade de se entender a origem da maldição, apesar das muitas tentativas de explicação.
- Indicam a crença exclusiva das pessoas nas inúmeras lendas.

+ A maldição

Voltar Próxima

Breves informações: Simula o ambiente de um camaleão em um lago em questões de múltipla escolha sobre locuções adjetivas.



Breves informações: Simula um ambiente de tiro ao alvo para abordar a acentuação gráfica em questões de múltipla escolha.



Breves informações: Aborda regras ortográficas sobre o uso de ‘z’, ‘s’, ‘x’ e ‘ch’ em questões de duas opções para ser selecionada apenas uma.

Palavra em jogo

Viver Juntos SM

Palavra em jogo

As imagens deste conteúdo são representações ilustrativas, fora de escala e/ou em cores-fantasia.

Palavra em jogo

Viver Juntos SM

Missão: Escolher a grafia correta de algumas palavras e aprender a regra.

Pontuação: 0



Qual é a grafia correta?

a) Chará

b) Xará

II a

Palavra em jogo

Viver Juntos SM

Missão: Escolher a grafia correta de algumas palavras e aprender a regra.

Pontuação: 2



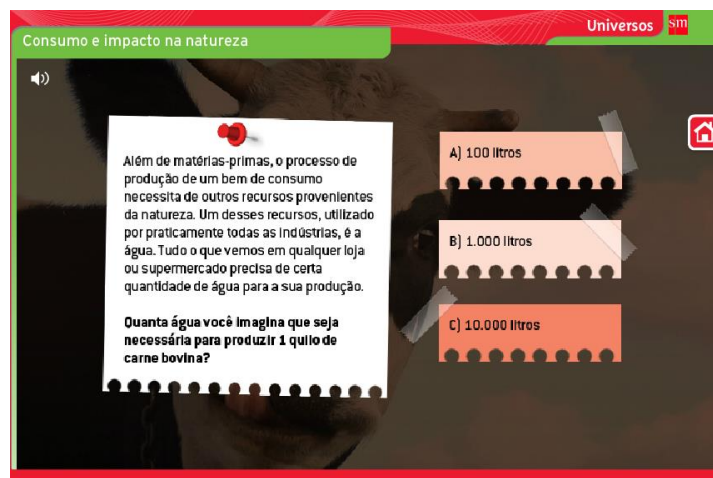
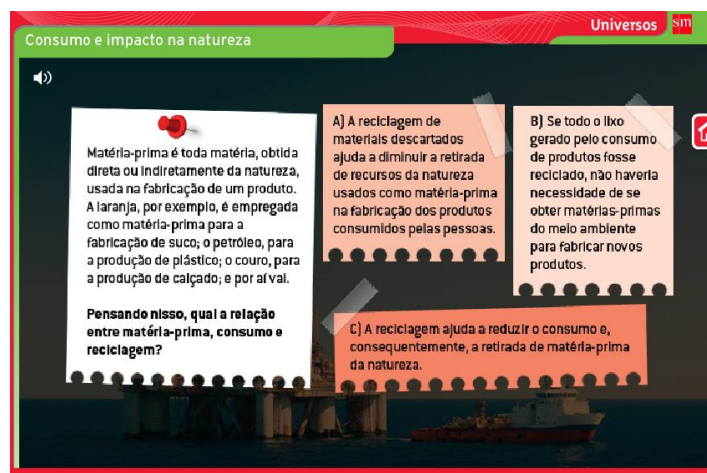
Qual é a grafia correta?

a) Pouzada

b) Pousada

II a

Breves informações: Problemática, em questões de múltipla escolha, a temática do consumismo e os impactos causados ao meio ambiente.

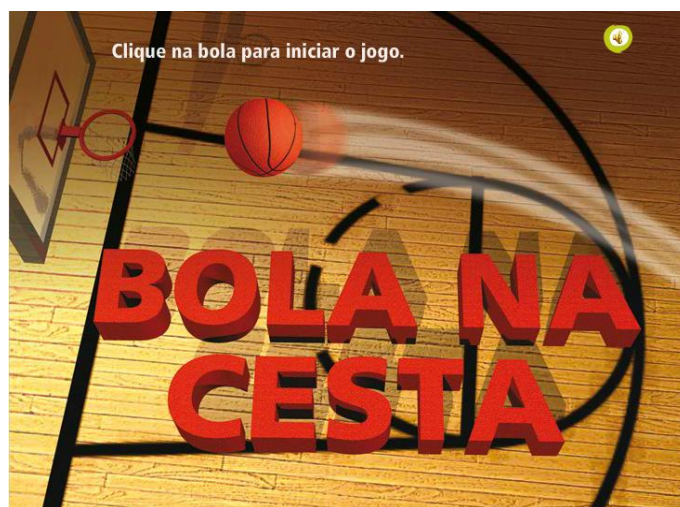


Breves informações: Simula uma disputa de *paintball* para digitação de classificação de frases em ordem direta ou indireta.

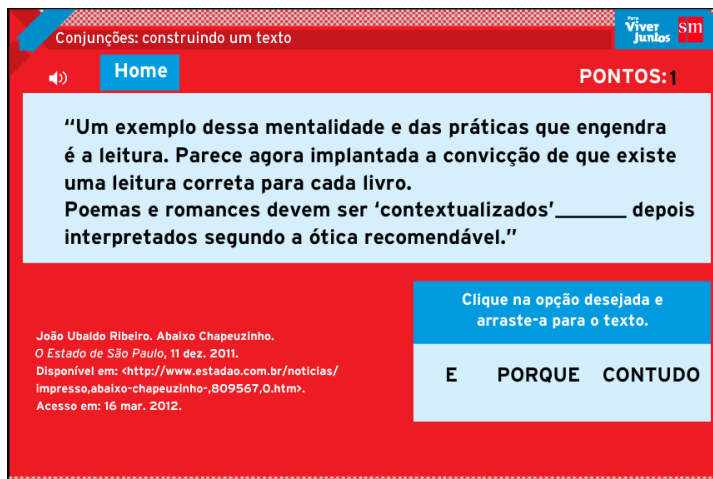
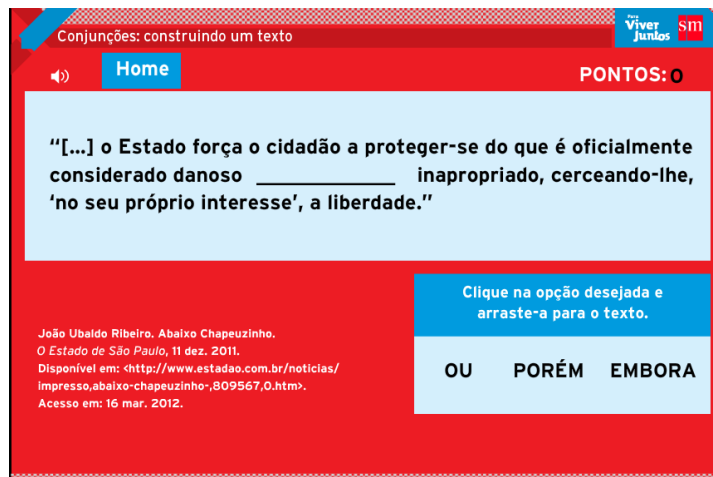
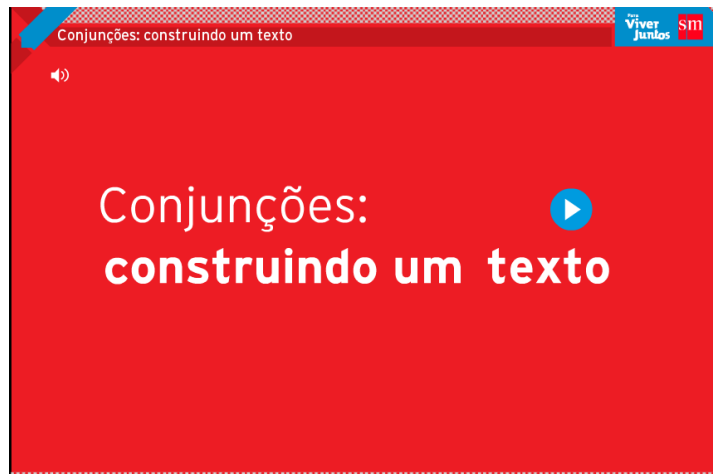




Breves informações: Simula o ambiente de uma partida de basquete para abordar o emprego do hífen em questões de múltipla escolha.



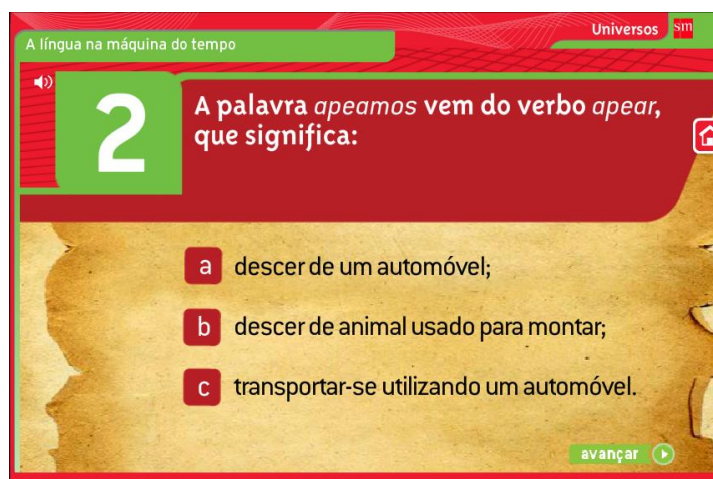
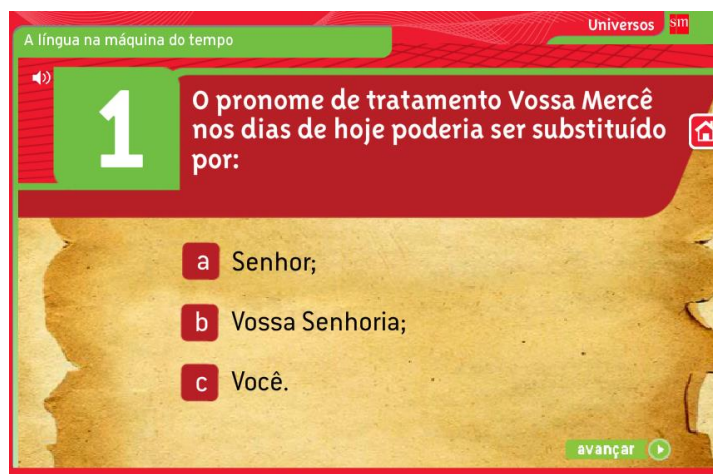
Breves informações: Propõe trechos de textos literários para seleção da conjunção mais adequada ao enunciado em questões de múltipla escolha.



Jogo: A Língua na Máquina do Tempo – 9º  
Ano

Coleção: Universos

Breves informações: Oferece provérbio ou trechos de textos literários para escolher a opção mais adequada de acordo com a pergunta feita.



Breves informações: Simula uma partida de futebol, em cobrança de pênaltis, para abordar a concordância verbal e nominal em questões de selecionar a opção correta.



Breves informações: Focaliza a diferença entre parônimos e homônimos em questões de arrastar ou selecionar a opção correta.

# Parônimos e homônimos

Nível 1 Regras do jogo Dicas Tempo 00:00:05 Pontuação 0

Clique sobre as palavras e arraste-as até os sentidos correspondentes.



seção

sessão

rio

rio

1ª pessoa do verbo rir

divisão, parte

tempo ou período em que ocorre uma apresentação

curso de água natural

Nível 2 Regras do jogo Dicas Tempo 00:00:30 Pontuação 1

Entre estas palavras, há duas que têm a **mesma grafia** e o **mesmo som**. Clique sobre essas duas palavras.



sessão

eminente

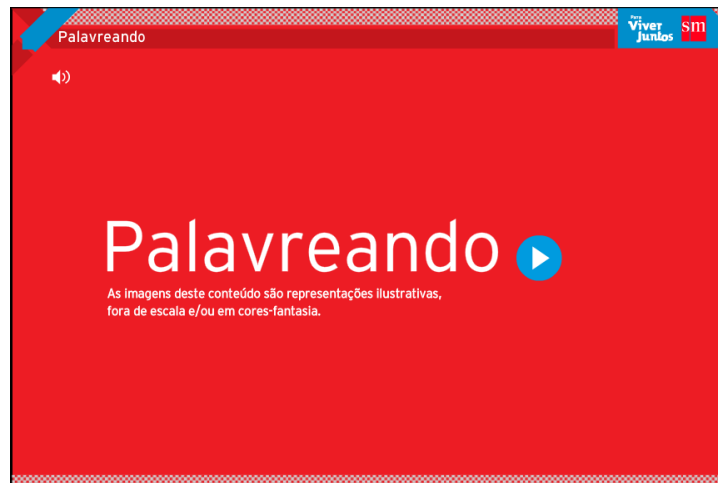
rio

rio

seção

iminente

Breves informações: Discute os processos de formação de palavras, apresentando questões de múltipla escolha ou de arrastar a opção mais adequada.



## APÊNDICE H

Apresentamos, nos Quadro A, B, C e D, breves informações sobre os 70 jogos das 4 coleções didáticas que foram analisados.

**Quadro A: Jogos da Coleção “Para Viver Juntos”**

Nº	Jogo	Breves Informações
1	Palavra em Jogo – 7º Ano	Aborda regras ortográficas sobre o uso de ‘z’, ‘s’, ‘x’ e ‘ch’ em questões de duas opções para ser selecionada apenas uma.
2	Conjunção – 8º Ano	Propõe trechos de textos literários para seleção da conjunção mais adequada ao enunciado em questões de múltipla escolha.
3	Palavreando – 9º Ano	Discute os processos de formação de palavras, apresentando questões de múltipla escolha ou de arrastar a opção mais adequada.

**Quadro B: Jogos da Coleção “Universos”**

Nº	Jogo	Breves Informações
1	Discurso Direto e Indireto – 6º Ano	Solicita a correlação de trechos que abordam o mesmo assunto, em atividades de arrastar, e a classificação de enunciados em discurso direto ou indireto, em questões de duas opções.
2	Sequência Narrativa – 6º Ano	Propõe a edição da história “Os Três Porquinhos”, em atividade de arrastar as cenas e colocá-las em sequência.
3	O Locutor é Você – 6º Ano	Apresenta narrações futebolísticas, que devem ser comparadas ao lance apresentado em vídeo, para a escolha da opção mais adequada.
4	Narrativa Ilustrada – 7º Ano	Propõe a edição de história inventada, em atividade de arrastar as cenas e colocá-las em sequência.
5	Poemas Visuais – 7º Ano	Trabalha a produção de texto, a partir da seleção de palavras já delimitadas, com disponibilização de textos para inspiração.
6	Pesquisa na Internet sem Ciladas – 7º Ano	Reproduz motor de busca e trabalha técnicas de pesquisa na <i>internet</i> .
7	Com o que se faz um conto de terror – 7º Ano	Propõe a leitura de trechos do conto “O fim da maldição”, de Emanuel R. Marques, apresentando questões de múltipla escolha.
8	Miniconto – Adaptando Macho de Assis	Apresenta para leitura o texto “Curta História”, de Machado de Assis, e solicita a classificação de trechos a serem retirados ou não.
9	Consumo e Impacto na Natureza – 8º Ano	Problematiza, em questões de múltipla escolha, a temática do consumismo e os impactos causados ao meio ambiente.
10	A Crônica e suas Características – 9º Ano	Estuda as características do gênero “crônica”, em questões de duas opções.
11	Teste Vocacional – Qual será a minha profissão? – 9º Ano	Promove um teste vocacional em questões de múltipla escolha.
12	Festas Populares – Festas do Brasil – 9º Ano	Disponibiliza três imagens de festas brasileiras a serem relacionadas aos lugares em que ocorrem.
13	Variação Linguística – A Língua na Máquina do Tempo – 9º Ano	Oferece provérbio ou trechos de textos literários para escolher a opção mais adequada de acordo com a pergunta feita.

**Quadro C: Jogos da Coleção “Português: Linguagens”**

Nº	Jogo	Breves Informações
1	Exposição Walter Beach Humphrey – 6º Ano	Simula o ambiente de um museu para análise das pinturas de Walter Beach Humphrey em questões de múltipla escolha.
2	Substantivos Homônimos – 6º Ano	Aborda, em questões de duas opções ou de múltipla escolha, substantivos homônimos.
3	Emprego das Letras G e J – 7º Ano	Estuda o emprego das letras “g” e “j”, em diferentes atividades: arrastar, completar, digitar.
4	Exposição Norman Rockwell – 7º Ano	Simula o ambiente de um museu para análise das pinturas de Norman Rockwell em questões de múltipla escolha.
5	Acerte no Alvo – 7º Ano	Simula um ambiente de tiro ao alvo para abordar a acentuação gráfica em questões de múltipla escolha.
6	Cartunistas Brasileiros – 7º Ano	Propõe questões de múltipla escolha para a interpretação de diferentes cartuns.
7	Bola na Cesta – Emprego do Hífen – 8º Ano	Simula o ambiente de uma partida de basquete para abordar o emprego do hífen em questões de múltipla escolha.
8	Ortoepia e Prosódia – 8º Ano	Disponibiliza gravações em áudio para análise de pronúncias consideradas adequadas de acordo com a norma-padrão, em questões de múltipla escolha.
9	Emprego das Letras S e Z – 8º Ano	Trabalha o emprego de “s” e “z” em palavras, pela seleção de uma das letras.
10	Pontuação – 8º Ano	Aborda o uso dos sinais de pontuação em atividades de arrastar/correlacionar e de múltipla escolha.
11	Emprego dos Pronomes Relativos – 9º Ano	Estuda o emprego dos pronomes relativos em questões de múltipla escolha.
12	O Beijo e a Arte – 9º Ano	Desenvolve a interpretação de imagens e vídeos sobre o beijo, em questões de múltipla escolha.
13	Parônimos e Homônimos – 9º Ano	Focaliza a diferença entre parônimos e homônimos em questões de arrastar ou selecionar a opção correta.
14	Emprego do Acento Indicador de Crase – 9º Ano	Discute o emprego da crase em questões de múltipla escolha.

**Quadro D: Jogos da Coleção “Projeto Teláris”**

Nº	Jogo	Breves Informações
1	Variedades Linguísticas – Sinônimos Regionais – 6º Ano	Trabalha a variação linguística com foco na sinonímia, por meio de uma cruzadinha.
2	Linguagem Oral Informal – 6º Ano	Aborda a variação linguística em questões de múltipla escolha.
3	Conto Popular em Versos – 6º Ano	Estuda as características do conto em questões de duas opções.
4	Conto Popular em Verso ou em Prosa – Golaço – 6º Ano	Simula uma partida de futebol, em cobrança de pênaltis, abordando aspectos do gênero conto em trechos do livro “João Valente”, com seleção da opção correta.
5	Classes de Palavras – Ponte dos Desafios – 6º Ano	Propõe a classificação de uma palavra da mesma classe que outras três, em questão de múltipla escolha, para completar



		a ponte e o avatar poder atravessá-la.
6	Determinantes do Substantivo – 6º Ano	Solicita a localização de adjetivos em caça-palavra e propõe questões de múltipla escolha e de completar/arrastar para análise.
7	Pronomes Pessoais Oblíquos – O Camaleão Faminto – 6º Ano	Apresenta questões de múltipla escolha para a localização dos pronomes oblíquos que substituem os substantivos das frases dadas, em simulação de um camaleão em um lago se alimentando de moscas.
8	Reportagem – Desafio da Aventureira – 6º Ano	Aborda a leitura da reportagem “Brincar sem fronteiras” em questões de múltipla escolha, para que o avatar possa completar o percurso.
9	Linguagem Figurada – 6º Ano	Propõe um jogo da memória na associação de imagens ao sentido que representam.
10	Imperativo e Infinitivo – Consumo Responsável – 6º Ano	Trabalha dicas sobre consumo responsável em atividade de arrastar a forma do imperativo para substituir o infinitivo, em questão de múltipla escolha e em caça-palavra para a localização de verbos que indicam os conteúdos das frases dadas.
11	Poema – Profa. Carmélia – 7º Ano	Propõe questões de múltipla escolha para análise de elementos da linguagem poética.
12	Locuções Adjetivas – O Camaleão Faminto – 7º Ano	Simula o ambiente de um camaleão em um lago em questões de múltipla escolha sobre locuções adjetivas.
13	Uso da Vírgula – Bola de Neve – 7º Ano	Solicita a reescrita de frases, empregando ou não a vírgula, em simulação de brincadeira com bolas de neve.
14	Modos Verbais – Paintball – 7º Ano	Simula uma disputa de <i>paintball</i> , apresentando frases a serem reescritas conforme as orientações que são dadas entre parênteses.
15	Advérbios, Substantivos e Adjetivos – Golaço – 7º Ano	Propõe a classificação gramatical de palavras destacadas em frases, em questões de duas opções, em simulação de uma partida de futebol, em cobrança de pênaltis.
16	Reportagem – Golaço – 7º Ano	Aborda a leitura do texto “Eu, meme” em questões objetivas de duas opções, em simulação de uma partida de futebol, em cobrança de pênaltis.
17	Estudo de Frase – Dose Dupla – 7º Ano	Propõe a associação de um termo destacado na frase à sua classificação.
18	Fato e Opinião – Caça-Palavras – 7º Ano	Solicita a localização das partes de um artigo de opinião em um caça-palavras.
19	Acentuação Gráfica – Ponte no Gelo – 7º Ano	Trabalha a acentuação gráfica em questões de múltipla escolha: selecionar a palavra acentuada e arrastá-la para completar a ponte e o avatar poder atravessá-la.
20	Ortografia – O Camaleão Faminto – 7º Ano	Apresenta uma frase a ser completada por uma das palavras das opções dadas, em simulação de um camaleão em um lago se alimentando de moscas.
21	Coesão Textual – Conjunções Adverbiais – 8º Ano	Objetiva a classificação das conjunções adverbiais das frases destacadas, em questões de duas opções.
22	Tipos de Sujeito – Golaço – 8º Ano	Orienta ler atentamente as frases para escolher, entre duas opções, a alternativa que classifica corretamente os tipos de sujeito, em simulação de uma partida de futebol, em cobrança de pênaltis.
23	Adjunto Adnominal – Basquete – 8º Ano	Simula arremessos de basquete na classificação de termos das orações, em questões de múltipla escolha.
24	Predicado Verbal e Nominal –	Solicita a análise do predicado das frases, em atividade de

	8º Ano	arrastar a classificação (verbal ou nominal) ao enunciado.
25	Predicado Verbal – Complete as Orações – Profa. Carmélia – 8º Ano	Trabalha a classificação da transitividade verbal em questões de múltipla escolha.
26	Vozes Verbais – O Agente da Passiva – Profa. Selma – 8º Ano	Revisa as vozes verbais em questões de múltipla escolha.
27	Ordem Direta e Ordem Inversa – Paintball – 8º Ano	Simula uma disputa de <i>paintball</i> para digitação de classificação de frases em ordem direta ou indireta.
28	Complemento Nominal e Objeto Indireto – Golaço – 8º Ano	Orienta ler as frases e indicar a alternativa, entre duas opções, que classifica corretamente o termo destacado, em simulação de uma partida de futebol, em cobrança de pênaltis.
29	Classificação dos Advérbios – Bola de Neve – 8º Ano	Solicita digitar a classificação dos advérbios destacados nas frases dadas, em simulação de uma brincadeira com bolas de neve.
30	Poemas e Recursos de Linguagem – Vovô Sushi – 8º Ano	Estuda os recursos da linguagem utilizados em poemas, em questões de duas opções, para classificação em verdadeiro ou falso.
31	Figuras de Linguagem – 9º Ano	Estuda as figuras de linguagem em questões de múltipla escolha, em caça-palavra e em atividade de arrastar a figura a trecho de texto que a representa.
32	Minicontos e Sequências Textuais – Desafio Estelar – 9º Ano	Propõe a leitura de minicontos em atividades de múltipla escolha.
33	Período Composto – Profa. Maristela – 9º Ano	Disponibiliza um texto sobre o Barão de Rio Branco e trabalha sua leitura em questões de múltipla escolha.
34	Orações Subordinadas Adverbiais – Paintball – 9º Ano	Simula uma disputa de <i>paintball</i> para classificação das orações adverbiais destacadas em trechos do romance “Dom Casmurro”, de Machado de Assis.
35	Pronomes Relativos – 9º Ano	Orienta arrastar o pronome relativo à frase que ele completa.
36	Coesão e Emprego dos Pronomes Demonstrativos – 9º Ano	Propõe questões de múltipla escolha para estudo dos pronomes demonstrativos e atividades de arrastá-los à frase que eles completam.
37	Tipos de Argumento – Vovó Sushi – 9º Ano	Disponibiliza trechos de textos para classificação dos argumentos que eles apresentam, em questões de duas alternativas.
38	Concordância Nominal e Verbal – Golaço – 9º Ano	Simula uma partida de futebol, em cobrança de pênaltis, para abordar a concordância verbal e nominal em questões de selecionar, entre duas alternativas, a opção correta.
39	Formação de Palavras – Ponte dos Desafios – 9º Ano	Analisa os processos de formação de palavras em questões de múltipla escolha, em que a alternativa correta completa uma ponte para o avatar poder atravessá-la.
40	Regência Verbal – O Camaleão Faminto – 9º Ano	Estuda a sinonímia dos verbos conforme a regência, em questões de múltipla escolha, por meio da simulação de um camaleão em um lago se alimentando de moscas.

## APÊNDICE I

Apresentamos, nos Quadros E, F, G e H, um resumo das avaliações que os professores fizeram dos 15 jogos das coleções didáticas. No Apêndice G, disponibilizamos informações e imagens desses jogos.

**Quadro E: Jogos do 6º Ano – Abordagem dos Conteúdos**

JOGO	PROFESSOR				
	PPV17	PPT44	PPT43	PPV16	PPL08
O locutor é você	Trabalha um aspecto da língua pouco explorado nos livros: a oralidade.	Exige atenção e coerência para ouvir e assinalar o momento certo da jogada.	Possibilita vários meios para se trabalharem a leitura e os conteúdos linguísticos.	Prende a atenção do aluno e o leva a aprender sobre a narração.	Permite interpretar a linguagem oral.
Golaço	Trabalha com muitos recursos para a interpretação.	Faz uma abordagem bacana.	Faz uma boa abordagem considerando a possibilidade de leitura e interpretação.	Leva os alunos a terem interesse pelo conteúdo.	Faz uma abordagem bem elaborada e adequada para os alunos.
Exposição Walter Beach Humphrey	Faz o aluno analisar imagens.	Trabalha a atenção do aluno.	Faz uma abordagem relativamente superficial.	Trabalha com imagens e memória e desenvolve a percepção do aluno.	Aborda a leitura visual e amplia os conhecimentos.

**Quadro F: Jogos do 7º Ano – Abordagem dos Conteúdos**

JOGO	PROFESSOR				
	PPV25	PPL10	PPV19	PPV23	PPL15
Com o que se faz um conto de terror	Faz uma abordagem simples e clara, sendo interessante trabalhar os adjetivos.	Faz uma abordagem bastante interessante, podendo despertar o interesse dos alunos.	Faz uma aplicação diferente do conteúdo, embora pudesse ter explorado mais os recursos.	Faz uma abordagem estimulante, instigando a curiosidade e ampliando o vocabulário.	Faz uma abordagem não muito atrativa, pois é um jogo de terror que não aterroriza.
O Camaleão Faminto	Faz uma abordagem excelente e estimulante.	Faz uma abordagem coerente e no nível de aprendizagem dos alunos.	Faz uma abordagem excelente, despertando o prazer lúdico no aprender.	Faz uma abordagem muito dinâmica, exigindo raciocínio lógico.	Faz uma abordagem mais interessante, porque tem mais interação, tem que ter rapidez.
Acerte no Alvo	Faz uma abordagem excelente.	Faz uma abordagem interessante que enriquece os conteúdos estudados.	Faz uma abordagem divertida, incentivando o aluno a aprender sem regras cansativas.	Faz uma abordagem superficial.	Faz uma abordagem bacana, com palavras no nível dos alunos.
Palavra em Jogo	Faz uma abordagem interessante, usando som e imagem.	Faz uma abordagem muito boa, enriquecendo os conteúdos ortográficos estudados.	Faz uma abordagem válida, embora pudesse ter mais recursos tecnológicos e mais imagens.	Faz uma abordagem superficial, uma vez que o estudo da ortografia implica assimilação cognitiva mais ampla.	Faz uma abordagem interessante da ortografia, mas como se tivesse fazendo um exercício <i>online</i> .

**Quadro G: Jogos do 8º Ano – Abordagem dos Conteúdos**

JOGO	PROFESSOR				
	PPV21	PPL05	PPL12	PPT45	PPL11
Consumo e Impacto na Natureza	Constitui uma didática importante, enriquecendo os conhecimentos na prática de leitura.	Aborda conteúdos importantes para a formação cidadã.	Trabalha a leitura e agrega informações sobre valores.	Contempla a leitura e o conhecimento de mundo.	Faz uma abordagem constituindo um modo de aprender.
Paintball	Faz uma abordagem interessante.	Faz uma abordagem excelente para fixação de conteúdos.	Faz uma abordagem interativa, lúdica e dinâmica, mas em frases sem contexto.	Trabalha ordem direta e inversa e leitura e interpretação.	Faz uma abordagem boa do conteúdo, gerando ansiedade.
Bola na Cesta	Faz uma abordagem muito boa e enriquece os conhecimentos.	Aborda de maneira lúdica e focada e contempla as exceções nas regras ortográficas.	Faz uma abordagem que ajuda o aluno a usar o hífen e fornece dicas.	Faz uma abordagem positiva do hífen, enriquecendo o trabalho do professor em sala.	Faz uma abordagem interessante como fixação.
Conjunção	Faz uma abordagem muito boa, chamando atenção para a colocação correta das palavras.	Faz uma excelente abordagem dos conteúdos, com exemplos contextuais.	Faz uma abordagem superficial e pouco visual e interativa.	Aborda o uso das conjunções no contexto, de forma descontraída e atrativa.	Apresenta uma proposta interessante do conteúdo, no estilo “bate-volta”, e interage com o jogador, com o tipo de <i>feedback</i> .

**Quadro H:** Jogos do 9º Ano – Abordagem dos Conteúdos

JOGO	PROFESSOR				
	PPV26	PPL06	PPL04	PPL14	PPL13
A Língua na Máquina do Tempo	Faz uma abordagem que não acrescenta muito, mas que é importante para não perder as raízes.	Faz uma abordagem detalhada, mas cansativa.	Proporciona melhor aprendizagem lúdica.	Faz uma abordagem que motiva os alunos a pesquisar nos dicionários.	Faz uma abordagem fora da realidade dos alunos pelas palavras utilizadas.
Golaço	Faz uma abordagem interessante, embora com precisão em responder rápido.	Faz uma abordagem boa do conteúdo, embora somente com atividades.	Trabalha a concordância nominal e verbal.	Faz uma abordagem objetiva e desafiadora.	Faz uma abordagem sem contextualizar os conteúdos.
Parônimos e Homônimos	Faz uma abordagem que leva o aluno a raciocinar.	Faz uma abordagem de fácil entendimento, mas sem atrativo.	Faz uma abordagem satisfatória, que aperfeiçoa os conhecimentos linguísticos do aluno.	Faz uma abordagem clara e objetiva.	Faz uma abordagem interessante, ao apresentar as palavras, para depois dar a definição.
Palavreando	Faz uma abordagem muito boa, ampliando o vocabulário dos alunos.	Faz uma abordagem simplificada, mas clara.	Faz uma abordagem dos conteúdos linguísticos.	Faz uma abordagem simples e objetiva.	Faz uma abordagem interessante, sobretudo, para aquele aluno acostumado a jogar.