

A ARTE DE (DES)TECER O TAPETE: um jogo digital em Marina Colasanti

THE ART OF (UN) WEAVING THE CARPET: a digital game in Marina Colasanti

Kamilla Katinlyn Fernandes dos Santos¹ - IFRN
Verônica Maria de Araújo Pontes² - IFRN

RESUMO

Considerando a propagação das novas tecnologias da informação e os hábitos de leitura dos jovens, esse artigo está direcionado para a construção de um jogo digital a respeito do conto “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti. Para isso, levantamos um construto teórico a respeito dos pontos de cruzamento entre os jogos e a leitura literária. Verificamos que os leitores estão cada vez mais conectados em plataformas digitais e que os jogos e a leitura literária podem se cruzar nos seguintes pontos: a aprendizagem tangente, a contribuição para a emergência de ZDP, a transcendência, a possibilidade de trabalho dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, a constituição em fator de autoestima, o faz de conta e a provocação das múltiplas inteligências. O jogo foi desenvolvido com doze desafios e foram apresentadas as orientações para aplicação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Leitura Literária; Conto.

ABSTRACT

Considering the spread of new information technologies and the reading habits of young people, this article is aimed at building a digital game about the tale “A Moça Tecelã” by Marina Colasanti. For this, mobilized knowledge aimed at the crossing points between games and literary reading. We found that readers are increasingly connected on digital platforms and that games and literary reading can intersect on the following points: tangent learning, contribution to the emergence of ZPD, transcendence, the possibility of working with conceptual content, attitudinal and procedural, constitution as a factor of self-esteem, make-believe and the provocation of multiple intelligences. The game was developed with twelve challenges and guidelines for application in the classroom were presented.

KEYWORDS: Match; Literary Reading; Tale.

DOI: 10.21920/recei72021721308333

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021721308333>

¹Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). E-mail: engcivilkamilla@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4540-7683>.

²Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). Professora do PPGL (UERN). E-mail: veronicauern@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-4491>.

ENTRE O ERA UMA VEZ E O *THE END*

De acordo com a versão mais recente da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), há uma tendência de decréscimo na frequência de leitura de quase todos os formatos, especialmente, livros de literatura por vontade própria. Paralelamente, os jovens leitores estão cada vez mais envolvidos na realidade tecnológica, utilizando esse meio para trocar mensagens no *whatsapp* ou no chat do *facebook* (60%), assistir vídeos, filmes, séries ou programas de TV (42%), escutar música (29%), jogar (25%), enviar e receber e-mails (20%).

Quando pensamos nesses vieses, questionamo-nos sobre essa realidade latente das mídias para os nativos digitais e a necessidade de aproximar elementos eletrônicos de forma a favorecer a prática da leitura. Se os alunos estão cada vez mais conectados, precisamos transformar essa imersão em uma experiência mais real que intensifique a leitura, sobretudo, a literária.

Os professores percebem como desafio constante repensar o que tem ensinado, como tem ensinado e para quem tem ensinado, considerando sempre as competências sociais, cognitivas e pessoais dos alunos. Fernandes (2020) evidencia, em seus estudos, que o jogo pode se comportar como um elemento contribuinte no desenvolvimento dessas competências. Se entendemos que precisamos construir experiências diversificadas de aprendizagem resguardando um enfoque mais globalizador, precisamos desses instrumentos que possam facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

Uma das alternativas para esse exercício é o uso dos jogos digitais. É fundamental “[...] colocar de vez os jogos eletrônicos dentro de um rol de objetos que fazem parte de nossa cultura - não só atendendo ao mundo do entretenimento e do lazer, mas também como meio para outras formas de relação humana” (GALISI, 2009, p. 238). Nesta conjuntura, nossa pesquisa concorre para propor um jogo digital a respeito do conto “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti que possibilite um cenário de trocas com a leitura literária.

Para formar leitores, de fato, conforme Silva (2013), o segredo está nas partilhas e nos intercâmbios nas leituras realizadas na escola e fora dela. A gamificação, então, aparece como uma alternativa que pode corroborar com essa formação de leitores dentro desse ambiente de partilhas e intercâmbios, envolvendo vários participantes.

O grande potencial do jogo é o rompimento da lógica verticalizada de ensino, considerando que se intensificam as interações entre o professor e o aluno e entre os alunos e os seus pares. É importante evidenciarmos que não queremos que os games substituam a leitura no próprio livro, mas que essa prática da leitura literária possa se edificar por meio de projetos estruturados de gamificação, o que envolve técnicas, possibilidades e demais elementos para garantir a jogabilidade ao passo em que se constrói a finalidade educacional.

Para desenvolver essa investigação, fizemos uso de uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa bibliográfica. Neste sentido, traçamos o caminho proposto por Terzi (2001), em que a aplicação dos jogos atua enquanto um recurso complementar e não substitutivo, que pode minimizar a rejeição existente ao livro literário, uma vez que introduz o contato com o universo da literatura, neste caso, representado pelo conto “A Moça Tecelã” de Marina Colasanti.

***PLAYING THE TEXT*: os possíveis pontos de cruzamento entre o jogo e a literatura**

Dentre as possíveis maneiras de iniciar essa discussão, privilegamos tratar brevemente o aspecto semântico-conceitual do termo que intitula essa seção: *playing the text*, locução utilizada por Mackey (2002) em suas pesquisas a respeito do jovem leitor contemporâneo - que lê e

interpreta a partir de uma imensa variedade de mídias. Considerando as discrepâncias na gramática, no léxico e na forma pertencentes a cada língua, nem sempre o processo básico da tradução congrega essas nuances e, por assim ser, na tentativa de não perdermos a riqueza do termo, exploramos essa locução, com base em Rettenmaier e Amaral (2019), a partir do seguinte significado: jogando com o texto.

Se tratarmos do verbo *to play*, propriamente dito, várias ações o atravessam, como aduz Rettenmaier e Amaral (2019, p. 163): “[...] tocar violino; atuarem uma peça; brincar de médico; jogar uma partida de futebol; executar o vídeo; reproduzir uma música; desempenhar um papel”. Quando direcionamos um olhar mais atento ao vocábulo *play*, a ação de jogar é ainda mais otimizada, isso porque envolve a ludicidade imbricada à palavra e a finalidade complexa do envolvimento de quem brinca. Neste ponto de vista, Mackey (2002, p. 189) aborda que:

A ideia de brincar tem uma virtude adicional para esse propósito, na medida em que requer acomodação interna e externa à atividade: brincar envolve um compromisso da mente e um comportamento adequado do corpo, um conceito fecundo para considerar as atividades de processamento de texto. Além disso, o jogo de palavras abre espaço para um tipo de mudança mental e disposicional – um compromisso ativo com o engajamento – cuja importância às vezes é esquecida na linguagem comum sobre diferentes tipos de processamento de texto.

Percebemos que essa ideia de brincar apresentada pela autora vai ao encontro do ideário vygotskyano, em que a brincadeira é percebida enquanto “[...] fonte de desenvolvimento e criação da zona de desenvolvimento iminente” (VYGOTSKY, 2008, p. 35). Excedendo essa compreensão da ação de brincar no jogo, Mackey (2002) ainda trata de outro significado envolto nesse vocábulo: um tipo de faz de conta, ou seja, a mudança para um outro mundo com base no que conhecemos, em que a nossa atenção molda o ‘e se’, em uma realidade agora imaginada, o que oportuniza transcender as limitações que são atribuídas pelo ambiente imediato.

A fantasia precisa existir. Esse faz de conta provocado pela fantasia corrobora com o autoconhecimento e com o conhecimento do mundo que está a nossa volta. Vygotsky (1998, p. 124) aduz que “[...] a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. Então, mesmo que não houvessem regras, a possibilidade de mesclar elementos do mundo real com elementos do mundo imaginário corrobora para o desenvolvimento cognitivo do aluno, porque exercita o plano da imaginação e da sensibilidade, o que só é possível se o aluno conseguir desenvolver-se atentamente. Neste ínterim podemos nos questionar sobre como garantir a atenção do leitor.

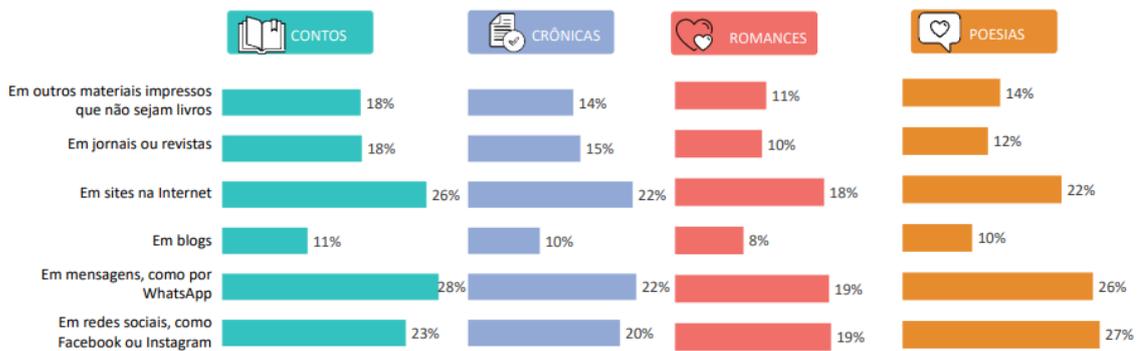
Mackey (2002, p. 08) faz uso do termo ecologia da atenção para tratar do comportamento do leitor frente a um texto e traz a reflexão de que “[...] atrair, sustentar e direcionar a atenção é um grande impulso de qualquer texto, seja ele projetado para fins estéticos, informativos ou comerciais, ou qualquer amálgama dos três”. Essa atenção é ainda mais intensificada quando discutimos os atrativos ópticos inatos ao mundo digital. Antagonicamente, mesmo que tenhamos um arranjo visual muito elaborado que desperta constantes estímulos, nos deparamos com experiências de leitura que não garantem, necessariamente, o envolvimento dos sujeitos leitores.

Neste sentido, podemos levantar a seguinte indagação: Quem são esses sujeitos leitores no Brasil? De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), é considerado leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Pensemos no que os dados da última pesquisa nos dizem: os jovens leem mais que os demais das outras faixas

etárias; há uma tendência de decréscimo na frequência de leitura de quase todos os formatos, especialmente, livros de literatura por vontade própria; os contos, considerando todos os gêneros, estão na segunda colocação dos gêneros que mais costumam ler; e a maioria dos que leem contos é estudante, sobretudo, do ensino fundamental I (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2020).

Ainda nessa pesquisa, os respondentes que declararam ter existido alguma influência para o gosto pela leitura, evidenciaram que ocorreu, em maioria significativa, por parte de professores e, são estes, os que indicaram o último livro que eles leram ou que estão lendo. Se verificarmos o eixo que debate especialmente a leitura literária dentro da pesquisa, também perceberemos que o motivo mais apontado para o leitor começar a se interessar por literatura, foi por causa da indicação da escola ou de um professor ou professora. Dentre os gêneros lidos, os leitores privilegiam os contos, seguidos pelas poesias, crônicas e romances (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2020). Vejamos a figura 1.

Figura 1 - Gênero literário lido nos últimos 3 meses por plataformas



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 123).

Curiosamente, o conto é o gênero mais lido em outras plataformas, como a internet, redes sociais, *blogs*. Se associarmos essa informação ao percentual de atividades realizadas por esses leitores na internet, veremos que a utilizam para: trocar mensagens no *whatsapp* ou no *chat* do *facebook* (60%); assistir vídeos, filmes, séries ou programas de TV (42%); escutar música (29%); jogar (25%); enviar e receber e-mails (20%). Verificando a faixa etária desses leitores que jogam, perceberemos que a preponderância está entre 11 a 13 anos (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2020).

Então, pensemos: i) os jovens que leem literatura, especialmente, contos; ii) são os mesmos que realizam atividades intensas na internet, como assistir vídeos, filmes e séries, escutar música e jogar. É possível relegar ao ostracismo a realidade latente das mídias para os nativos digitais? É necessário usar de coerção para a leitura? É plausível distanciar os elementos eletrônicos das aulas? É admissível não usar os jogos a favor da prática pedagógica? Essas inquietações nos levam a concluir que precisamos urgentemente pensar nesses elementos como aliados das experiências efetivas da leitura literária e não como algo que ameace essa experiência.

A leitura não pode acontecer sob a coerção escolar, caso assim seja, não seremos mediadores da prática. Não podemos exercer uma motivação que ocorra de forma injuntiva e, ainda menos, acreditar que sistemas de recompensa de notas poderiam ser propulsores de comportamentos ideais dos leitores. A pesquisa realizada por Petit (2009, p. 18) mostra vários

depoimentos que representam o desserviço do desconhecimento dessa capacidade mediadora para a formação leitora, dentre eles, o seguinte:

[...] a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido [...] anestesiiei a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir [...] era como a Bela Adormecida, não distinguia nada, não ouvia, nem dizia nada.

Essa passagem demonstra a ineficiência da coerção, porque incide diretamente no construto do imaginário do leitor. Se considerarmos a importância da mediação na leitura e, não necessariamente, da obrigação de ler, iremos provocar experiências mais reais e conseguiremos visualizar esse novo contexto - o digital - enquanto um espaço de promoção de saberes. Certamente, oportunizar experiências formativas no contexto pós-virtual, não é uma tarefa de fácil apreensão. Estamos submersos, a todo tempo, em muitas informações.

Sobre esse aspecto, Santaella (2013, p. 21) destaca que, nessa fusão de espaços, “[...] acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais, em tempo real, tornou-se corriqueiro. Assim, o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico”. O que não podemos deixar perder-se é a necessidade de provocar experiências, isso porque, considerando-se a velocidade em que os alunos estão se deparando com essas informações, eles estabelecem os seus próprios filtros e, nem sempre, a leitura de um texto garantirá que o aluno obteve alguma experiência. É o que Larrosa (2017, p. 33) designa:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

Essa asserção potencializa a necessidade de estimular essas experiências de leitura sem esquecer que a experiência que toca um aluno não é a que, obrigatoriamente, tocará o outro. Não podemos deixar de considerar as subjetividades existentes nos sujeitos leitores. Percebamos o apelo conotativo entre essas palavras: há que se reparar a inclinação afetiva da experiência. Se a experiência transforma, devemos buscá-la e, mais, precisamos perceber que ela está ligada, intimamente, aos aspectos de transcendência, comuns na leitura literária, comuns nos jogos, comuns nas práticas mediadoras e interdisciplinares destes dois.

A respeito desse aspecto de transcendência, sabemos que a literatura e o jogo possibilitam a experiência ao permitir o faz de conta, a passagem a um outro mundo que, de certa forma, ressignifica o nosso. Rettenmaier e Amaral (2019) aduzem que “[...] a leitura é como um jogo, que possui regras, em uma dualidade inerente, para o qual é essencial tanto remover as oposições (diferenças) quanto mantê-las - a fim de que o jogo mesmo exista”. É o que reforça Iser (2002, p. 107):

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo

que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.

As relações entre os jogos e a leitura literária, embora muito complexas, podem ser extremamente reais e instigantes. Nicholson (2010) retrata que, mesmo que exista um certo estranhamento dessas relações, elas são muito comuns, como os clubes de xadrez e os jogos digitais pedagógicos, hoje, mais bem nomeados enquanto *serious games*. O que precisamos ver mais ativamente é a escola enquanto representação de um limiar nessas relações. O autor ainda destaca que “[...] as bibliotecas têm a capacidade de explorar a faceta motivacional dos jogos para inspirar o usuário a aprender mais sobre tópicos de uma área através de serviços tradicionais.” (NICHOLSON, 2010, p. 235).

Dessa forma, é fundamental reconhecer que esses espaços podem atuar enquanto espaços incentivadores para os sujeitos adentrarem o universo da leitura. Não tratamos aqui de uma proposta transversal, em que os jogos devem ser usados de forma aleatória para intensificar a leitura literária, uma única vez, sem intencionalidade. Concordamos com Rizzo (1997, p. 48) quando aduz que: “[...] não há momentos próprios para desenvolver a inteligência [...] sempre é possível progredir e aperfeiçoar-se. Os jogos devem estar presentes todos os dias na sala de aula”. Não nos basta perceber o jogo somente como um elemento de distração, que ocupe aquele instante de aula, mas como ferramenta para promoção da leitura.

Quando decidimos tratar desses pontos de cruzamento entre os jogos e a leitura literária, preocupamo-nos também sobre como essa leitura seria percebida, isso porque existem muitas interpretações pouco amadurecidas que provocam o distanciamento do sentido real do que seja a leitura literária e como esta deve ser trabalhada no espaço escolar. Ginzburg (2012), a respeito dessas interpretações, tece a crítica de que a literatura escolarizada, seja na educação básica ou na educação superior, é um objeto quase sempre relacionado às avaliações.

Neste contexto, Ginzburg (2012, p. 217) fala sobre o exemplo dos exames de vestibulares, que instigam a seguinte percepção: “[...] a imagem do conhecimento de literatura predominante em muitas questões [...] está associada a um campo limitado de exercício do conhecimento: nomes de autores associados a nomes de obras, períodos literários, gêneros literários, características consagradas”.

Os pontos estabelecidos pelo autor para gerar uma certa emancipação no ensino de literatura, demonstram que ainda permanecemos com velhos costumes na prática do ensino, como é o caso de fragmentar a leitura dos textos literários. Este ponto pode ser fruto da própria formação dos professores em que, conforme Gens (2008, p. 12), no ensino superior, sobressaem os seguintes aspectos: “[...] a organização dos cursos destinada ao aluno ideal, a reverência devotada ao estruturalismo, o despreparo do aluno e a concentração dos professores apenas nas obras que estavam estudando”. Percebemos que a leitura reflexiva do texto literário passa a ser secundarizada em detrimento da sua obrigatoriedade e caráter de avaliação adotado pela escola.

Pela mesma razão, é natural que os professores reproduzam esse comportamento em suas aulas, secundarizando o sentido verdadeiro da literatura: aquela que provoca elementos de transcendência e que não se finaliza no próprio ambiente escolar. Quando alçamos a dimensão dos jogos a favor da compreensão literária, buscamos resgatar um ensino que não limite e, ainda menos, que entenda a literatura como algo isolado dos outros espaços da vida social, isso porque, tal como ocorre com os jogos, existem possibilidades de despertar uma aprendizagem tangente.

Essa aprendizagem tangente parece ter sido cunhada por Portnow e Floyd (2008) em um vídeo do *YouTube*, em que, didaticamente, os autores explicam que os jogadores/leitores podem ser estimulados a buscar informações em outras fontes a partir das experiências vivenciadas

naquele momento. Logo, com base no jogo e/ou na leitura literária, os alunos expandem as aprendizagens para além da escola conforme abordam Silva e Fernandes (2015, p. 139):

A aprendizagem da literatura passa, a nosso ver, pela qualidade da experiência que o aluno possa ter a partir da leitura de obras e a escola não é um espaço exclusivo para este contato, mas deve agregar-se a outras redes de produção cultural. Nesse sentido, o cinema, a exposição literária de museus, a peça de teatro, a poesia da praça pública, os festivais literários e os jogos digitais colocam-se como suportes que não podem ser desprezados no processo de ensino, pois são ferramentas que propiciam ao estudante acessar a ficção e a poesia em ambientes e linguagens diversos.

Mesmo que a escola não seja o único local em que se possa ocorrer a aprendizagem da leitura literária, é o ambiente mais profícuo para despertar essas aprendizagens. O que frisamos é a necessidade de as experiências que ocorrem em sala de aula sejam também buscadas e experienciadas em outros ambientes, ou seja, promover uma reflexão leitora que não se limite ao contexto da escola, das aulas de língua portuguesa, dos exames, da prática de memorizar.

Quase sempre quando pensamos na mediação literária, já imaginamos a mídia impressa e, em alguns casos, o uso de filmes ou vídeos para dar suporte. O que nos ocorre investigar é um suporte que, raramente, toma sua parte nesse debate: os jogos. Antes de aprofundarmos os impactos que estes jogos podem ter no ensino da literatura, refletimos sobre a finalidade da educação literária, com base em Silva e Fernandes (2015, p. 141):

Um dos objetivos da educação literária deve ser o de levar o estudante a compreender e a compreender-se em seu ambiente comunicacional. Ela deve fornecer a ele habilidades que o tornem capaz de transcender este ambiente, ao mesmo tempo em que dele se apropria para uso das relações comunicacionais cotidianas. Estudar literatura como uma disciplina científica, nos mesmos moldes em que se estuda a geografia ou a biologia, por exemplo, não possibilitará ao estudante tal percepção.

Se o objetivo se concentra em direcionar o estudante para a transcendência do ambiente e para o uso das relações comunicacionais, percebemos nos jogos um potencial instrumento, uma vez que possibilitam um confronto de ambientes e oportunizam uma apreensão diferenciada do texto, com interações entre as linguagens do espaço digital. Silva e Fernandes (2015, p. 141) acrescentam que “[...] os jogos, ao colocarem em sintonia a experiência do gesto, do som, das palavras, facultam ao seu jogador imergir de modo distinto no mundo ficcional, extraindo da narrativa de jogo uma experiência diferenciada da narrativa lida”. É neste sentido em que ocorre o maior ponto de cruzamento entre os jogos e a leitura literária: ambos oportunizam a transcendência.

Se os nativos digitais estão intensamente familiarizados com as mídias digitais, especificamente os jogos, eles também estão – em sentido lato – em constante atividade de leitura. Essa é uma prática social que não pode ser somente automotivada. As escolas precisam aprimorar essas experiências. Presnky (2001, p. 28) denota que “[...] enquanto alguns educadores referem-se a jogos como cobertura açucarada, dando uma conotação fortemente negativa [...] são de grande ajuda para os Nativos Digitais. Afinal, este é um meio com o qual eles realmente apreciam”. Essa prática precisa ser incentivada, sobretudo, porque os jogos possuem uma alta possibilidade narrativa.

A respeito desta prática, Murray (2003, p. 41) defende que “[...] o reino digital assimila, o tempo todo, mais capacidades de representação, à medida que pesquisadores tentam construir dentro dele uma realidade virtual tão densa e rica quanto a própria realidade”. Neste sentido, “[...] o cultivo técnico desse fértil e novo meio de comunicação gerou muitas variedades novas de entretenimentos narrativos. Essa abrangente gama de arte narrativa traz consigo a promessa de um novo meio de expressão tão diversificado como os livros e o cinema” (MURRAY, 2003, p. 42). A construção dos jogos, sobretudo, os que compõem os *serious games*, precisa evidenciar aspectos de narrativa para que envolvam os jogadores.

O jogo, em sua característica narrativa, de acordo com Mattar (2017, p. 79), “[...] é um sistema dinâmico explorável, mas, ao mesmo tempo, construído pelas livres escolhas do usuário. Enquanto o jogador vai tomando consciência do que está ocorrendo no ambiente em que está inserido, vai simultaneamente participando da sua construção”. É, portanto, uma metodologia ativa em que os sujeitos que participam também criam esse jogo.

O leitor/jogador se torna uma parte integrante do que lê, do que vê, do que ouve, do que participa. Conforme Mattar (2017, p. 80) os jogos “[...] delegam aos seus leitores um tipo de liberdade que os leitores de um texto não possuem”. Para o autor, o participante de um jogo assume a posição de autor e precisa de um esforço muito maior para progredir na história, manipulando sistemas complexos e deduzindo regras pela observação, reforçando, portanto, o papel ativo desse sujeito. É mais uma vez importante retomar o aspecto semântico-conceitual do termo jogo.

A palavra jogo, de origem latina, provém de *jocu*, que significa gracejo. Seria, então, como proposto por Antunes (2013, p. 11) “[...] uma metáfora da vida”. Dessa forma, para além do sentido etimológico, o entendemos não apenas enquanto brincadeira, divertimento, manobra, balanço, mas sim, estímulo ao crescimento e busca do desenvolvimento cognitivo, ou seja, um forte instrumento pedagógico para o desenvolvimento do pensamento complexo, das múltiplas inteligências, da interdisciplinaridade e das metodologias ativas.

É fundamental que entendamos que nem todo jogo é, necessariamente, um material pedagógico. De acordo com Antunes (2013, p. 38), o elemento que, em geral, separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é que “[...] os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e despertar o desenvolvimento da habilidade operatória”. Essa habilidade atua em possibilitar a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e o ajuda a construir conexões. Existem, por conseguinte, dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de uma aprendizagem significativa, como trata Antunes (2013, p. 37):

Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbio para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, em segundo lugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. Em síntese, jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

Portanto, é mais vantajoso que apliquemos um único jogo, desde a sua concepção até a aplicação, do que buscarmos uma alta aplicação de jogos sem finalidade educativa que, facilmente, não provocarão experiências efetivas de aprendizagem. Adotando o jogo enquanto possibilidade de constituir um material pedagógico eficaz, ainda nos confere tratar que alguns elementos justificam e, de certa forma, condicionam a aplicação desses jogos, como menciona Ramos e Cruz (2018): a) capacidade de se constituir em um fator de autoestima do aluno; b) condições psicológicas favoráveis; c) condições ambientais; e d) fundamentos técnicos.

Quando se trata deste primeiro, a capacidade de se constituir em um fator de autoestima do aluno, é basilar termos percepção na escolha, a saber, quando o jogo se apresenta agudamente fácil ou mesmo exageradamente difícil, pode causar o desinteresse do aluno. Então, devemos ter sempre o cuidado de organizar desafios intrigantes e estimulantes, mas que, sobretudo, seja passível de resolução pelos alunos. Já neste segundo, precisamos analisar as condições psicológicas favoráveis para o aluno para introduzirmos o jogo, sem jamais associá-lo a alguma forma de trabalho ou sanção, mas como combate à apatia e instrumento de inserção e desafios grupais (RAMOS E CRUZ, 2018).

No terceiro, as condições ambientais, é primordial entendermos que o espaço influencia no sucesso do uso dos jogos. Então, precisamos sempre organizar o espaço de forma a acolher o aluno para o jogo, tanto em condições de locomoção, como de organização e higiene. E, por fim, nos fundamentos técnicos, é importante garantirmos que o jogo tenha início, meio e fim, além disso, o aluno necessita ser estimulado a sempre buscar os seus próprios caminhos, não entregando os passos como uma receita pronta e infalível, mas como ponto de construção de conhecimento (RAMOS E CRUZ, 2018).

Ainda nos importa discutir que, nessa escolha, os interesses dos participantes devem ser considerados vistos que, “[...] jogos valiosos são os que despertam interesse e envolvem progressos expressivos no desempenho dos participantes” (MATTAR, 2017, p. 15). Considerando esse pensamento, entendemos que o participante do jogo é, necessariamente, um sujeito ativo que já carrega as suas próprias vivências, marcas, histórias, pensamentos, pré-conceitos, posições.

Assumir essa pluralidade em torno da compreensão da identidade do sujeito partícipe do jogo é elementar para que se escolha o jogo ideal a ser usado na sala de aula e os seus desdobramentos. Antunes (2013, p. 16) assenta que: “Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para seu mundo, logo, todo jogo pode ser usado para muitas crianças, mas seu efeito sobre a inteligência será sempre pessoal e impossível de ser generalizado”.

Deste modo, envolve diretamente a multiplicidade de inteligências, que é parte constituinte do modo de pensamento complexo. O que o jogo pode despertar está associado aos estímulos que possibilitem a aprendizagem do aluno e não garantir que aprendam em um mesmo ritmo. Antunes (2013, p. 17) trata que “[...] as inteligências em um ser humano são mais ou menos como janelas de um quarto. Abrem-se aos poucos, sem pressa, e para cada etapa dessa abertura existem múltiplos estímulos”. Então, as janelas do conhecimento são abertas a todos os seres quando, mais que apresentadas, são estimuladas, o que não confere um grau temporal exato para os vários envolvidos.

O jogo é, em linhas poéticas, o tradutor de oportunidades ao aluno. Antunes (2013, p. 17) ainda o apresenta como “[...] o espaço em que a criança (e até mesmo o adulto) realiza tudo quanto deseja”, querendo tratar que envolve as possibilidades de conhecimento como um próprio atalho entre o mundo inconsciente, em que o aluno se (re)descobre, interage, se sente parte de um todo e é, por si só, a peça principal. Esse trabalho com os jogos é compreendido

enquanto uma leitura da realidade e como ferramenta de compreensão de relações entre elementos significantes e seus significados, com base nas relações apresentadas por Piaget (2010).

Neste caso, essas relações são dadas em quatro etapas que, necessariamente, em todos os jogos, podem ser visivelmente esboçadas: os índices, que se referem às relações significantes rigorosamente associadas aos significados, como por exemplo, marcas, vestígios, pontos clássicos dos jogos; os sinais que, por sua vez, tratam das relações que apontam as etapas e as marcações de um jogo, como os sinais de início, meio e fim; os símbolos, que dialogam as relações mais distantes de significante e significado, tratando de fotos, esquemas e desenhos, partes comuns nos jogos; e, finalmente, os signos, que são os elementos significantes que estão inteiramente independentes dos objetos, dessa forma, envolvem as palavras, os números. Assim, a seleção das atividades do jogo necessita evoluir dos estimuladores de índices aos estimuladores de signos (PIAGET, 2010).

É nesse contexto que problematizamos o jogo enquanto espaço para a construção da aprendizagem e incentivo à leitura literária: quando atua como potencial estimulador do interesse do aluno, corroborando com a construção de suas novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a sua personalidade e oportunizando ao professor, como aponta Nicholson (2015, p. 36) a condição de “[...] condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

Então, o jogo não pode ser pensado como uma simples forma de brincar, mas com todo o seu potencial de promover situações de aprendizagem. No que toca este ponto, Vygotsky (1998, p. 131) afirma que

[...] o brinquedo [jogo] cria na criança uma nova forma de desejos a um eu fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Se o jogo tem tamanha ação no desenvolvimento da criança, certamente, reside nele – e com ele – uma possibilidade sublime de atuação do professor. A esfera cognitiva é ativada quando, na condição de professores, usamos esses jogos em sala de aula, uma vez que possibilita a motivação de ação em situações que são, também, imaginárias, oportunizado à criança capacitar-se a “[...] dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

O jogo não pode ser visto enquanto um instrumento exclusivo de prazer, como se fosse capaz, apenas, de despertar sentimentos de alegria em uma criança. Se assim o fizermos, ou seja, se não considerarmos as reais necessidades que uma criança/um jovem tem da ação de jogar, estaremos tentando promover uma intelectualização pedante dessa atividade para quem joga. É como se esse jogador só fosse compreendido no que corresponde às suas funções intelectuais.

Em que ponto esquecemos dos seus desejos e das suas necessidades? Em que momento esquecemos da necessidade da transcendência? Temos uma impressão primeira, ainda não maturada e que pode gerar novas pesquisas, de que jamais entenderemos o desenvolvimento intelectual de uma criança – como se desloca de um estágio a outro – se não considerarmos as suas verdadeiras necessidades.

O que pode ser extremamente expressivo para uma pessoa de uma certa idade, pode não ser para outra de idade diferente. Se fugirmos dessa discussão, indubitavelmente perderemos de vista a singularidade do jogo enquanto uma forma de atividade. Vygotsky (2005, p. 32) declara que “[...] no brinquedo [jogo], a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo [jogo] é como se ela fosse maior

do que é na realidade”. O autor ainda é mais preciso ao dizer que “[...] o jogo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 32).

Por conseguinte, mesmo que exista um distanciamento entre o comportamento da criança perante o jogo e o comportamento dela na vida real, essa atuação dada na linhagem imaginária e a estipulação das regras feita no jogo, tem um grande potencial de criação de uma zona de desenvolvimento proximal, uma vez que incitam os mais variados conceitos e processos que estão em desenvolvimento.

Resumidamente, essa zona de desenvolvimento proximal é um conceito elaborado por Vygotsky (1978, p. 211) que presume “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes”, ou seja, o desenvolvimento das funções em maturação.

Neste mesmo caminho, a linguagem também surge como forma de desenvolver essas funções. O ser humano exprime o seu pensamento por meio da linguagem e, é nesse ponto, em que a linguagem e o pensamento se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem se torna racional (VYGOTSKY, 1996). Encontram-se, a este respeito, algumas referências na obra de Vygotsky, ao afirmar que o meio se imprime de significados culturais que são incorporados com a participação de mediadores, quando diz que “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural da criança. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem” (VYGOTSKY, 1996, p. 44).

Logo, é preciso considerar o poder que a linguagem exerce. Azevedo (2002, p. 291) reforça esse pensamento quando aduz que “[...] a língua, para além de constituir um elemento comunicativo, desempenha também papéis relevantes em outras atividades, as quais, não se restringindo sempre e ou necessariamente ao agir externo ou ao comportamento social são, porém, condição delas”. O autor ainda afirma que se deve

[...] permitir aos alunos um contato com formas mais complexas e mais elaboradas da língua, assegurar-lhes uma capacidade de exercitação dessas formas, numa palavra, dotá-los de um saber-fazer que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos. (AZEVEDO, 2002, p. 291).

Os professores devem entender que “[...] essa ampliação da cultura, a partir do já conhecido, exige bons leitores, que não só leiam, mas entendam e transfiram a sua leitura, deem novos significados ao nosso mundo” (PONTES, 2012, p. 18), principalmente, porque a linguagem e a educação são inseparáveis e é a instituição escolar um lugar por excelência para difundir o conhecimento que constitui o homem enquanto homem, “[...] capaz de socializar as suas experiências e se fazer entender e transmitir seus aprendizados” (PONTES, 2012, p. 15). Salta particularmente à vista o destaque que ela dá a linguagem, ao defender que, inicialmente, se fez o verbo, pois o homem precisa se fazer entender. Não tratamos, entretanto, da leitura enquanto algo mecânico, mas, como pontua Pontes (2012, p. 22), a respeito da ação de ler:

[...] caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, e esta não é uma ação mecânica, nem muito menos estática, mas uma atividade em que se admitem as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto, a busca do ser no mundo, estabelecendo assim uma relação ampla do texto e uma ação mediadora entre o ser humano e o

contexto em que se encontra inserido, possibilitando uma compreensão do passado e a criação de expectativas em torno do que deseja para o seu futuro.

É, dessa forma, o domínio da linguagem essencial para que a criança se relacione com o meio no qual está inserida, organizando mais facilmente as formas de pensar e agir. Nessa trajetória, o ser humano não nasce já ajustado ao mundo, mas, gradativamente, agrega-se, movendo-se sempre entre palavras. Conhecendo a conceituação dos jogos e as suas potencialidades, a importância da linguagem e da leitura, resta-nos agora tratarmos dos pontos reais de cruzamento, ainda em fase de estudo, que podem ocorrer entre estes e a literatura.

A par das constatações de que o jogador também é elemento constituinte do jogo, ocorre que autor e leitor se tornam, também, geradores de conteúdo, isso porque no campo das tecnologias digitais, essa produção deixa de ocorrer de forma verticalizada. Como ocorre no jogo, percebemos na literatura o que apresenta Canevacci (2013, p. 45): “[...] ninguém é mais só espectador e muito menos deseja sê-lo. O eu narrador e o eu ouvinte. Este último não é mais um ser amorfo e passivo, cujo olhar se pode preencher com qualquer visão. A comunicação não viaja numa só direção”. É como ocorre na leitura literária. Enquanto leitores, traçamos as nossas próprias visões que permeiam as nossas leituras anteriores.

Ao tentar encontrar qual seria esse sujeito que joga e lê, partimos da sincretização que propicia dinamismo à essas relações. É quando recorremos ao perfil cognitivo dos tipos de leitor apresentado por Santaella (2013). Como tratamos das tecnologias nesse texto, partimos diretamente ao terceiro perfil, que vai além do paradigma da leitura em livros: o leitor imersivo. Considerando as configurações sociais, o que distingue este perfil dos demais é a capacidade que este tem de permear os espaços híbridos das telas, com as suas próprias aptidões, que se movem e geram estratégias para essa leitura. A respeito dessas aptidões, a autora apresenta:

- a) Escanear a tela, cobrindo uma larga superfície não linear sem profundidade de campo.
- b) Navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado.
- c) Buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo preciso.
- d) Explorar em profundidade, chegar até o nível de informação mais especializada (SANTAELLA, 2013, p. 271).

Esse leitor imersivo configura uma fase nova da perspectiva da leitura, isso porque está em contato com computadores, jogos, aplicativos de mensagens instantâneas que, sabemos, implicam diretamente na experiência de leitura. Neste sentido, esse perfil de leitor encontra-se sempre em “[...] estado de prontidão, conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo” (SANTAELLA, 2013, p. 271). Pela facilidade que este leitor imersivo tem em transitar entre esses espaços digitais, ele pode perpassar um ou outro fragmento e ligá-los, considerando a sua própria compreensão.

Santaella (2013), considerando que esse leitor imersivo se trata de um perfil quase irreversível em seu modo cultural, uma vez que as tecnologias tendem a se intensificar, estabelece o seu quarto perfil de leitor, mais enérgico em seu potencial cognitivo: o leitor ubíquo. Este é o perfil que representa o cruzamento ideal que buscamos entre os jogos e a leitura literária, porque retrata a fusão do ciberespaço digital com o espaço físico, conceituado pela autora como hiper mobilidade. Dentro desses espaços, Santaella (2013, p. 277) explica que “[...] emerge o leitor ubíquo, com um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo”.

Esse leitor ubíquo tem muitas características, mas há algumas que estão envoltas em toda a atmosfera em que se constroem os vínculos sociais e as interações deste: ampla conectividade e banda larga; redes sociais; cultura digital; hipermobilidade; mobilidade informacional e mobilidade física do usuário; interface não fixa. Esses termos atuam conjuntamente. É exatamente pela ideia de que este leitor se movimenta sempre e está presente a todo instante, que faz emergir a necessidade de uma nova condição de leitura (SANTAELLA, 2013). Esse é o desafio educacional: alimentar a atenção dos leitores ubíquos, que coexistem nesses espaços digitais e têm novos anseios, desejos, curiosidades. Deste modo, podemos nos questionar: em quais pontos os jogos e a leitura literária podem se cruzar? Estabelecemos, ainda que inicialmente, características que identificamos no quadro 1.

Quadro 1 - Pontos de cruzamento entre os jogos e a leitura literária

O jogo	A leitura literária	Os possíveis pontos de cruzamento
Jogador ubíquo	Leitor ubíquo	Os leitores estão cada vez mais conectados em plataformas digitais
O jogador constrói o jogo enquanto joga	O leitor gera conteúdo	Sujeitos ativos e construtivos
O jogador busca informações além do jogo	O leitor busca informações além do texto	Aprendizagem tangente
O jogo estimula a linguagem	A leitura estimula a linguagem	O ser humano expressa seu pensamento por meio da linguagem
O jogo desenvolve funções em maturação	A leitura desenvolve funções em maturação	Ambas experiências podem contribuir para a emergência de ZDP
O jogo possibilita o imaginário de quem joga	O texto possibilita o imaginário de quem joga	Existe a transcendência nas experiências de jogos e de leitura
O jogo estimula a aprendizagem de conteúdos	A leitura estimula a aprendizagem de conteúdos	Os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais são compreendidos nessas experiências
O jogo pode se constituir em fator de autoestima do jogador	O texto pode se constituir em fator de autoestima do leitor	Pelo nível de dificuldade de ambos, é possível que se constituam em fator de autoestima
O jogo cria um eu fictício	A leitura cria um eu fictício	Ambos traduzem o faz de conta, elemento indispensável
O jogo desperta prazer	A leitura desperta prazer	Essas experiências podem servir, para além da apreensão escolar, no divertimento de quem participa

O jogo estimula múltiplas inteligências	O texto estimula múltiplas inteligências	Ambos provocam as inteligências linguística, espacial, naturalista e intrapessoal
---	--	---

Fonte: Produção das autoras (2021).

Esses pontos nos levam a pensar ainda mais nos jogos como potencial ferramenta para estímulo à leitora literária, contudo, de nada adianta tratarmos dos jogos sem mencionar a mediação do professor. Percebemos que o uso dos jogos pode servir nessa exploração dos conteúdos literários, mas não pode garantir, inicialmente, a aprendizagem, considerando que sua função é fazer o aluno conhecer o texto. Quando os professores atuam nisto, ou seja, quando se apresentam enquanto mediadores, o significado é ainda mais ampliado, sobretudo, por causa da interação.

Gee (2007, p. 2016), sobre esse processo de aprendizagem, aborda que não é dado somente pelo contato com a tecnologia, mas pela interação proporcionada: “[...] o verdadeiro aprendizado provém dos sistemas sociais e de interação, nos quais uma tecnologia poderosa como jogos de vídeo game está colocada, não do jogo por si só”. Se ligarmos esse pensamento à teoria de Vygotsky (1978), perceberemos que a aprendizagem das crianças admite uma natureza agudamente transacional. Contudo, mesmo havendo a indução em uma cultura por meio da ação de partícipes mais experientes nessa cultura, não podemos limitar essa troca a algo simplesmente mecânico.

É neste ponto que reside a fundamental responsabilidade dos professores que pretendem usar os jogos em favor do exercício da leitura literária: o desenvolvimento dos seus alunos por meio da aprendizagem que se dará pela mediação. O professor precisa observar e investigar os conhecimentos que os alunos já trazem à escola, intervindo para a reorganização desse conhecimento e os elevando a outro patamar. Necessitamos de uma mediação que seja colaborativa e não autoritária. Mediar não presume liderar. É, ao lugar disso, oportunizar o espaço de aprendizagem ao outro.

A importância da mediação, portanto, é alterosa não pelo fato de o professor ter os melhores instrumentos, mas por ele analisar o objeto de estudo diferenciadamente do que o aluno consegue verificar. Ao passo em que o seu aparelho conceitual é transcendente ao que o aluno comumente consegue visualizar, o mediador congrega as ferramentas que vão trabalhar de forma aperfeiçoada aquele objeto. Logo, mediar um jogo de leitura literária, presume considerar que em sala de aula existem inúmeras vozes, narrativas, sentimentos e histórias. Não se deve – nem se pode – simplificar essa prática à aplicação sem significado. Os jogos precisam existir dentro das aulas de leitura literária, mas com todo o seu potencial criativo, dialogando com a totalidade e a singularidade de quem aprende.

UMA PROPOSTA DE JOGO PARA O CONTO “A MOÇA TECELÃ”

Tecidas as considerações a respeito dos cruzamentos entre os jogos e a leitura literária, decidimos por um tipo de texto: o conto, por ser privilegiado pelos leitores. O conto escolhido foi “A Moça Tecelã”³ de Marina Colasanti, que conta a história de uma moça que se dedicava a tear e considerava ser a única coisa que sabia fazer. Durante o conto, o leitor é convidado a viajar

³ Esse conto foi publicado no livro *Doze Reis e A Moça no Labirinto do Vento*, pela Global Editora no ano de 2017.

em mundo de fantasias – natural neste tipo de leitura – em que, com sua máquina de tear, essa moça constitui diversos elementos da natureza: plantas, comida, o sol, a lua, o homem.

No conto, a moça tece em seu tapete o dia com linhas claras, a noite com lãs escuras, as nuvens com fios pratas, o leite com suave lã. Dentre todo esse processo, ela tece um homem, porque, pela primeira vez, sentiu-se sozinha. Depois, envolta em tecer todos os caprichos deste, teceu um palácio, as estrebarias, os cavalos, os criados, os cofres de moeda, até que, aprisionada no mais alto quarto da mais alta torre, percebeu-se triste. É quando começa a (des)tecer as riquezas, o palácio, o homem, tecendo novamente a vida simples que lhe satisfazia.

São muitas as discussões traçadas com base nesse texto, que vão desde os vieses feministas, até os religiosos, considerando a profundidade interpretativa que tem. O que nos importa dizer a respeito desse conto, é que ele não deve ser compreendido somente enquanto um encontro de linguagens, mas como representações verossímeis da vida. Ainda mais, nossa função na construção de um jogo para trabalhar esse conto não é apenas saber da história e saber da autora, mas interpretar, no sentido mais fiel da palavra.

A interpretação, para esse conto, mais que pela experiência, ocorre por meio da própria palavra. Gadamer (1988, p. 467) nos parece certo quando diz que “[...] todo compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é ao mesmo tempo a linguagem própria de seu intérprete”. Então, a interpretação ocorre em um processo que envolve a dialética da pergunta e da resposta. A ação de interpretar, portanto, desvela sentidos e significados em um texto.

Percebemos a interpretação de textos como um prolongamento da leitura predecessora do mundo por parte do leitor. É por assim ser que este consegue imprimir sentidos novos ao que foi lido. O leitor estabelece uma leitura particular do conto, inteiramente sua, conforme a sua historicidade. Na partilha com os seus pares, por meio da linguagem, a leitura toma outros significados, agora ampliados, enriquecidos. Não lemos para, apenas, decifrar códigos, conhecer, inteirarmo-nos dos argumentos alheios. Lemos, para além de qualquer interesse, em uma tentativa de pensar.

Quando pensamos esse jogo, tentamos oportunizar ao aluno participar de uma experiência que atua como uma metalinguagem, efetuando a máxima: pensa-se para ler e aprende-se a pensar, lendo. Então, é uma forma de colocar os alunos em contato com uma grande diversidade de textos e discursos. O aluno que discute e analisa o que ouve, constrói modos interpretativos que superam os estereótipos que, até o momento, têm sido o cerne das aulas de leitura. Com isso, irão perpassar significados além dos previstos, tornando-se sujeitos linguisticamente emancipados. A esse respeito, Costas e Ferreira (2011, p. 219) aduzem que:

Não caberão mais procedimentos de leitura que se reduzem a meras decodificações seguidas de exercícios para fixar o lido (como exemplo destacam-se os livros didáticos utilizados nas escolas de modo geral). É preciso redimensionar o agir-leitura, tornando-o cada vez mais ação, presença social, produção. Ao ler, o leitor busca a sintonia de sua própria historicidade com a do autor (virtualizado no texto). É a tentativa de encontro real através de virtualidades que se configuram. Neste instante, ao contactar o texto, o leitor produz conhecimento do que está escrito.

Entendemos, como posto pelas autoras, que o texto produz para e no leitor uma representação associada às outras representações. A leitura não é, portanto, um ato isolado. Ler significa compreender o signo linguístico enquanto um fenômeno social. Mesmo que a leitura exija o domínio de técnicas, não é apenas uma atitude técnica. Se considerarmos a leitura como

um processo, podemos dizer que se inicia quando o leitor tem contato com o texto, continua quando é atribuído um significado ao que é lido e permanece, de forma atemporal, quando se consolida como um conjunto de ideias que formarão ideias posteriores em um agrupamento imanente.

Quando encaramos essa investigação, tivemos sempre em mente que não cessamos a atividade de leitura quando vemos o ponto final. É como se estivéssemos sempre em reticências, até quando já fechamos o livro, guardamos o texto, apagamos a tela. Com base nessas considerações, buscamos criar um jogo interpretativo a respeito desse conto, com base nos eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Neste caso, relacionamos elementos dos seguintes eixos: i) dominar linguagens (DL); ii) compreender fenômenos (CF); iii) enfrentar situações-problema (SP); iv) construir argumentação (CA); e v) elaborar propostas (EP). A seguir, apresentamos como o jogo foi construído, depois, evidenciamos a aplicação do jogo em sala de aula, seguidas pelas considerações traçadas nessa investigação.

A COLCHA DE RETALHOS: montando o jogo

Quando discutimos a elaboração dessa proposta, decidimos pela criação de um jogo da categoria dos *serious games*. Um dos primeiros estudiosos a discorrer pesquisas sobre essa temática foi Clark Abt (1975, p. 09) ao definir que esses jogos “[...] têm um propósito educacional explícito e cuidadosamente pensado e não têm a intenção de ser jogados principalmente para diversão”. Esse propósito educacional não tem a ver, necessariamente, com o design, mas sim, com o contexto em que esse jogo é incorporado. Então, não são apenas os jogos que são projetados especificamente para ensinar que podem ser usados em contextos de aprendizagem.

Para a construção desse jogo, consideramos as diretrizes apresentadas por Furtado, Vallerius e Barone (2013, p. 724-725) na construção de jogos digitais educacionais:

- Jogos digitais não precisam possuir qualidade cinematográfica para provocar interesse e entretenimento lúdico;
- Jogo de apontar e clicar não é menos atraentes que jogos de ação/aventura, desde que ofereça experiência de exploração ambiental e estimulem o pensamento lógico do jogador;
- Jogos com histórias envolventes, interessantes e que possuam personagens cativantes podem oferecer qualidade gráfica menos refinada sem prejuízos na imersão do jogador;
- Jogos combinando narrativa envolvente, conteúdo histórico, raciocínio lógico, exploração de terreno e resolução de problemas despertam o interesse em se aprofundar em leituras complementares para melhorar sua performance de jogo;
- Jogos com maior grau de liberdade no movimento do personagem geram maior interesse no jogador;
- Jogos em 3D são mais atraentes que jogos em 2D, porém a diferença não se mostrou significativa;
- O projeto deve contemplar um equilíbrio ideal entre capacidade de exploração do ambiente de jogo, qualidade gráfico/sonora dos cenários,

capacidades de mobilidade do personagem e capacidade de processamento do computador.

Percebemos com essas assertivas que os jogos educacionais não precisam de uma estrutura tão grandiosa, como é o caso dos jogos comerciais, contudo, exige igual planejamento, isso porque não pode ser construído ou aplicado sem que sejam definidos os conteúdos instrucionais e o objetivo central. Qualquer jogo que não tenha sido planejado devidamente, pode tornar-se uma tentativa frustrada de ensino.

Levando em conta essas reflexões, o nosso jogo foi planejado e criado na plataforma *Genial.ly*, que é gratuita e possibilita a criação de recursos interativos e educativos inovadores, incluindo pôsteres, apresentações, jogos, mapas e calendários.

A capa do jogo, como mostra a figura 2, foi produzida somente com o título, a descrição e o comando “quero jogar”, que direciona o jogador para a primeira questão. Também acrescentamos uma imagem que representa o conto. A partir da própria entrada no jogo, o professor poderá iniciar algumas discussões, isso porque o aluno já terá lido o conto e, como tratamos, gerado suas imagens. É interessante que seja confrontada essa imagem com a que o aluno projetou quando fez a sua leitura.

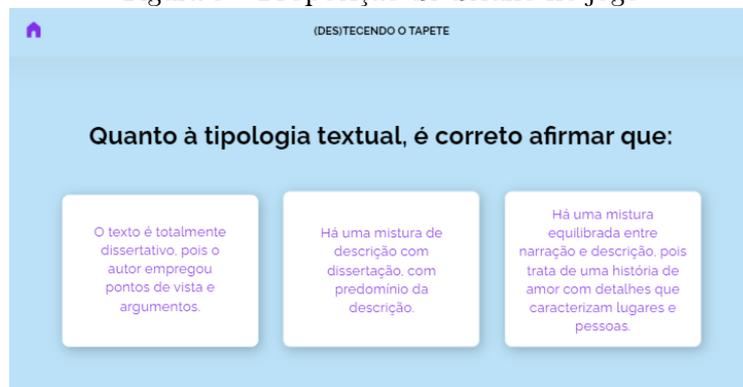
Figura 2 - Capa inicial do jogo



Fonte: Produção das autoras (2021).

Em seguida, foram criadas as questões norteadoras no jogo, que servirão, posteriormente, para um debate maior a respeito do conto. Um ponto relevante nessa escolha foi a interligação dos conteúdos instrucionais e os seus respectivos objetivos. É importante ter bastante cuidado na criação das perguntas, porque elas quem garantem o caráter educacional da proposta. A figura 3 demonstra uma das perguntas utilizadas.

Figura 3 - Proposição de desafio no jogo



Fonte: Produção das autoras (2021).

A tela de acertos desenvolvida para esse jogo e apresentada na figura 4 conteve um som comemorativo, isso porque é essencial utilizarmos estímulos sonoros e duas faces extremamente importantes: a habilidade trabalhada e a resposta comentada. É fundamental que nos jogos educativos seja esclarecida a habilidade que o jogador pode desenvolver quando responde aquela questão, assim como a resposta comentada, porque possibilita a confirmação da alternativa que o jogador escolheu como correta.

Figura 4 - Tela de acertos



Fonte: Produção das autoras (2021).

Para o caso de erros, privilegiamos uma tela única, apresentada na figura 5, com um som de advertência e uma mensagem animadora para que o jogador não se sinta sem entusiasmo para prosseguir no jogo. Independentemente da experiência, é muito importante que existam algumas frases que animem o aluno em caso de erro, isso porque o fracasso jamais deve ser interpretado como algo indesejável, pois pode ampliar os espaços reflexivos dos alunos. A falha pode existir perante as questões e atuar como um mecanismo avaliativo de excelência para a verificação do progresso do aluno e para a mensuração dos objetivos educacionais, sendo um percurso necessário ao seu desenvolvimento e aprendizagem pretendida.

Figura 5 – Tela de erros



Fonte: Produção das autoras (2021).

Ainda acrescentamos um formulário do *Google Formulários*, como apresentamos na figura 6, para trabalharmos outras duas questões que exigiam a escrita. Em uma delas, trabalhamos a habilidade de identificar o foco narrativo, espaço, tempo, personagens e conflito, ou seja, os elementos da narrativa. Na questão seguinte, nos dedicamos à habilidade de verificação da estrutura do conto enquanto discurso narrativo, com as etapas de exposição ou apresentação, complicação, clímax e desenlace ou desfecho, identificando no conto os trechos correspondentes a cada um deles. Como é possível trabalhar com *hiperlinks* dentro dessa plataforma, realizamos a ligação do *Google Docs* com o *Genial.ly*, o que é muito positivo, uma vez que dentro do próprio jogo o aluno responderia, sem precisar abrir novas abas e quebrar a jogabilidade nata aos *serious games*.

Figura 6 – Formulário

Fonte: Produção das autoras (2021).

Por fim, apresentamos a figura 7, que contém a capa final, que abarcou o som comemorativo, novamente estimulando a sonoridade e uma mensagem de agradecimento ao aluno pela participação no jogo.

Figura 7 – Capa final do jogo



Fonte: Produção das autoras (2021).

Tendo finalizado esse processo, criamos uma matriz de referência⁴ que retoma os conteúdos instrucionais e as suas finalidades em consonância aos elementos de agência (envolve a capacidade de realizar ações de significado, provocando protagonismo, exploração e construção), imersão (envolve as funções psicológicas, quais sejam: sensação, intuição e pensamento) e transformação (envolve todas as provocações e controvérsias, ou seja, os momentos de tensão).

A COSTURA: aplicando o jogo

Para aplicar esse jogo, definimos alguns passos que consideramos relevantes dentro da nossa experiência: diálogo inicial com a turma; definição dos objetivos e conteúdos instrucionais; definição das questões; verificação do nível de dificuldade das questões; fixação do tempo; estabelecimento das regras gerais; elaborando a matriz de referência; comunicação e realização da atividade; e avaliação do jogo. Pensemos esses elementos separadamente.

É importante que, antes que o jogo seja aplicado, exista um diálogo inicial com a turma, buscando entender as necessidades desses alunos e saber o que eles já compreendem a respeito dos contos, ou mesmo, se já tiveram contato com esse texto. Em seguida, é necessário definir os objetivos dessa atividade e os conteúdos instrucionais, conforme a realidade contextual da turma. Feito isso, definem-se os desafios. Como se trata de uma plataforma gratuita de criação de jogos, é possível fazer alterações nas questões. Logo, conhecendo as necessidades da turma e verificando os objetivos traçados, as questões podem ser reelaboradas.

O próximo ponto, a verificação do nível de dificuldade das questões, é um dos aspectos de maior atenção, porque questões muito complicadas ou extremamente fáceis podem desestimular o jogador. Por isso, é necessário sempre tentar intercalar uma questão mais fácil, uma questão mais difícil, assim, o aluno consegue manter a empolgação dentro do jogo, porque ele se torna fluido. Guigon et al. (2018) abordam que essa relação das questões reside atrelada à dificuldade e linearidade do jogo, necessitando sempre considerar a dosagem correta.

Em seguida, é essencial fixar o tempo necessário para o jogo, isso porque é necessário considerar a dinâmica da escola, o tempo disponível na aula e o tempo que o aluno levará para

⁴ Criada a matriz, verificamos a jogabilidade do jogo e disponibilizamos para que seja acessado pelo professor mediador que deseje empregar em suas aulas, no seguinte link: <https://view.genial.ly/604e6cc4ae40630d261a82e3/interactive-content-untitled-genially>. A seguir, tratamos de algumas orientações para a aplicação do jogo.

realizar o jogo. Neste caso, inferimos que um tempo de 60 minutos seria adequado para o desenvolvimento dessa experiência. Ainda se faz necessário estabelecer regras gerais que norteiem o comportamento do aluno no jogo. Pontos como “todos devem começar no mesmo momento”, “não podem ser abertas outras abas durante o jogo”, “o jogo é individual” etc., são muito importantes e quanto mais claras e curtas forem as regras, melhor é a compreensão.

Depois, é importante que seja montada a matriz de referência⁵ para esse próprio jogo, porque é uma prática pessoal do professor, que garante que existam os elementos construtivos de um jogo educacional e retomam as questões relacionadas às habilidades que se deseja trabalhar com os alunos.

É ainda importante que a atividade seja comunicada e realizada com a maior probabilidade de eficácia. Se faz essencial assegurar que não existirão interferências na sala, no momento de aplicação do jogo, e o mentor precisa estar preparado para estas, caso ocorram. Por fim, a avaliação do jogo deve ser feita, buscando sempre a percepção do alunado, considerando as maiores dificuldades, as sugestões que podem ser dadas para melhorar o jogo, a forma que o aluno se percebeu dentro do jogo, dentre outras questões. Quanto ao professor, cabe refletir se a prática trouxe benefícios para o conteúdo trabalhado e relacionar as dificuldades para serem trabalhadas nas aulas posteriores. Certamente, essas são só algumas orientações que pontuamos, sabendo que o jogo pode ser inteiramente adaptado para a realidade contextual de quem participará e do domínio cognitivo pretendido pelos professores.

AS POSSIBILIDADES DO *PLAY AGAIN*

A discussão a respeito dos *serious games* é ainda muito incipiente e, assim sendo, é natural que as nossas conclusões não sejam muito terminantes. Um grande problema que se coloca para quem pesquisa sobre essa realidade é refletir sobre o uso desses jogos de forma que, em sentido amplo, possibilitem não apenas o acesso aos conceitos das obras literárias e/ou a biografia dos autores, mas que atuem diretamente na construção de novas leituras, explorando muito mais que a gramática, entrando na casa da interpretação, que envolve ler, pensar, inferir, transcender.

Essa estratégia do uso de jogos não pode ser resumida aos modos historicamente instituídos de ensino e de aprendizagem, mas é, sem quaisquer dúvidas, uma posição sensível aos modos emergentes de construir conhecimento. Não é tão simples empregar essas iniciativas em sala de aula, mas é importante que sejam sempre reavaliadas, porque toda estratégia é contextual, ou seja, vai se modificando conforme o jogo e, sobretudo, a realidade da turma em que o jogo será aplicado.

Se alçarmos uma visão voltada inteiramente para a leitura literária, perceberemos que formar sujeitos proficientes dentro desse cenário tecnológico, envolve muitas mudanças nos suportes e, por isso, buscamos no jogo um novo jeito de atuar. Os professores não devem exercer um papel de *trend hunting*⁶, tentando dominar tudo o que envolve o cenário tecnológico, mas que, conscientemente, procurem em um ou outro elemento, desenvolver ações com intencionalidade pedagógica e, sobretudo, envoltas em um planejamento que minimize a possibilidade de erros.

⁵ Um modelo de matriz de referência pode ser encontrado no link <https://guiaescaperoom.blogspot.com/> dentro da aba dos elementos construtivos com todas as orientações.

⁶ De acordo com Fernandes (2020), esse termo está relacionado com o profissional que busca tendências atuais de todas as formas, dominando assim o cenário tecnológico.

O jogo e a leitura literária não podem ser opostos, eles precisam acontecer de forma cooperativa e um pode servir para o outro. Talvez, a maior contribuição que encontramos nessa tentativa inicial foi uma qualidade direta do jogo com a educação: a proposição de desafios. As práticas de leitura não podem ser resumidas a livros e, se os alunos gostam desses novos jogos, é positivo que nos permitamos adentrar em um novo cenário, considerando as nuances e as particularidades. É necessário continuarmos atentos, dialogando, investigando, construindo e, até mesmo, jogando em outros times possibilitando cada vez mais associar a aprendizagem ao prazer, a leitura literária ao seu encantamento necessário, só assim, quem sabe, formaremos leitores de fato que alterem o resultado apresentado na pesquisa Retratos de Leitura mas sempre amparados pela afirmação dos pesquisados sobre a indicação leitora ser dada pelos professores, o que nos fortalece nessa ação e atividade do jogo com a literatura.

REFERÊNCIAS

ABT, Clark. **Serious games**. New York: Viking Compass, 1975.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando Fraga de. **Texto literário e ensino da língua**. A escrita Surrealista de Mário Cesariny. Braga: Universidade do Minho, 2002.

CANEVACCI, Massimo. **Sincréтика**: explorações etnográficas sobre artes contemporâneas. Trad. Helena Coimbra Meneghello. São Paulo: Studio Nobel, 2013.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, 55, 205-223, 2011.

FERNANDES, Caroline Linhares. **Escape Room em sala de aula**. São Paulo: Editora Campo, 2020.

FURTADO, André; VALLERIUS, Denise; BARONE, Dante. O jogo digital como motivador do interesse pela literatura brasileira em alunos do ensino médio. **Nuevas ideas em informática educativa - TISE**, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 4.ed. Petrópolis, 1988.

GALISI, Delmar. Videogames: ensino superior de jogos no Brasil. In: SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna. (Org.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. 223-238.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2007.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, v. 4. jul.-dez. p. 21-36. 2008.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista ANPOLL**. v. 1., n. 33, 2012.

GUIGON, Gaëlle; HUMEAU, Jeremie; VERMEULEN, Mathieu. A Model to Design Learning Escape Games: SEGAM. **10ª Conferência Internacional sobre Educação com Suporte de Computador**. Portugal, 2018.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. 2 ed. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. João Wanderlei Geraldi; Cristina Antunes. Autêntica Editora. Kindle Edition, 2017.

MACKEY, Margaret. **Literacies across media: playing the text**. London and New York: Routledge, 2002.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2017.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. Trad. Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernando Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NICHOLSON, Shamar. **Everyone plays at the library: creating great gaming experiences for all ages**. Medford: Information Today, 2010.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno; Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIAGET, Jean William Fritz. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

PORTNOW, James; FLOYD, Daniel. Tangential learning concept for learning contentes. **E-innova**, Madrid, n. 5, 2008.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: **On the horizon**, vol. 9, n. 5, 2001.

RAMOS, Daniela Karine.; CRUZ, Dulce Maria (org.). **Jogos digitais em contextos educacionais**. Curitiba, PR. CRV, 2018.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 5ª Edição **Retratos da Leitura no Brasil**. Instituto Pró-livro, 2020.

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

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1997.

SANTAELLA, Maria Lucia Braga. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Alexandre Vilas Boas; FERNANDES, Frederico. Leitura em jogo: considerações sobre o ensino de literatura e jogos digitais no Paraná. **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 30, p. 133-159, 2015.

SILVA, Ezequiel Teodoro. A escola e a formação de leitores. In: FALLA, Zoara. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-Livro, 2013, p. 107-116.

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da Leitura**. Campinas: Editora Pontes, 2001, pp. 46-144.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. v.1 2. ed. Lisboa: Estampa, 1998. p. 31-50.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY. Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Submetido em: janeiro de 2021

Aprovado em: junho de 2021