

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA OS NOVOS E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE GAMIFICADA

*Juliana Vegas Chinaglia**

*Márcia Mendonça***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo expor um panorama de materiais didáticos para o uso de novas tecnologias na escola, comparando-os com outros modelos que seriam mais coerentes com as práticas de novos e multiletramentos, da Web 2.0. Assim, apresentamos o tipo de material mais comum atualmente para essa finalidade – os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e Objetos Educacionais Digitais (OEDs) – para, em seguida, trazer à discussão outros tipos de materiais mais favoráveis a aprendizagens relativas aos multiletramentos e flexíveis como os protótipos de ensino e as atividades gamificadas. Acerca destas últimas, descrevemos um exemplo de atividade gamificada, ainda em construção, que será pilotada no âmbito de uma pesquisa-ação de doutorado, desenvolvida e orientada pelas respectivas autoras deste artigo. A atividade é destinada ao ensino de Língua Portuguesa e busca promover o trabalho colaborativo, a agência, habilidades de autoria multimidiática e exploração do ciberespaço.

Palavras-chave: Multiletramentos; Materiais didáticos; Objetos digitais de aprendizagem; Protótipos de ensino; Gamificação.

ABSTRACT

This article presents an overview of new digital teaching resources, comparing them with models that would be more coherent with multiliteracies practices and new literacies practices, in Web 2.0. The most common types of resource currently used for this purpose - Digital Learning Objects (ODAs) and Digital Educational Objects (OEDs) – are described in order to discuss other more favorable resources for learning beyond multiliteracies perspective and more flexible and meaningful ones, such as learning prototypes and gamified activities. In addition, an example of a gamified resource still under construction is explored; this resource is yet to be piloted as part of a doctoral thesis. It seeks to fulfill Portuguese language teaching specific demands and also to promote collaborative work, agency, multimedia authorship skills and cyberspace exploration.

Keywords: Multiliteracies; Teaching materials; Learning objects; Learning prototypes; Gamification.

* Mestra e Doutoranda em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), juliana.vegaschinaglia@gmail.com.

** Professora Doutora do Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mendonca.mrs@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Ainda que o mundo tenha mudado e, cada vez mais, as tecnologias da conexão contínua (SANTAELLA, 2010) permitam que as pessoas busquem por informação que lhes interessa e aprendam com não especialista, a todo instante na Web, a escola não acompanhou esse processo e se mantém no que Lemke (2010) chama de *paradigma de aprendizagem curricular*, isto é, um tipo de aprendizagem que se dá por ordem e cronogramas fixos, em modelo transmissivo, no qual o professor ensina e o aluno aprende. Além disso, enquanto os textos multissemióticos, isto é, aqueles que possuem imagem (estática ou em movimento), texto e som, dominam a Internet e boa parte das nossas interações, a escola continua a privilegiar sua tradição logocêntrica (centrada na escrita), não ensinando nem mesmo os alunos a integrarem gráficos e representações visuais aos textos produzidos (LEMKE, 2010, p. 461), ainda que já proponha a leitura de textos multissemióticos.

Porém, embora a escola se mantenha assim, vivemos em um mundo em que novas tecnologias, novas linguagens, novos textos e a pluralidade cultural se tornam cada vez mais evidentes (THE NEW LONDON GROUP, 1996) nas interações verbais e nos processos de construção de sentidos. Conforme argumenta o Grupo de Nova Londres (1996), a globalização provocou mudanças no âmbito do trabalho e da vida pública e privada. No trabalho, supera-se gradualmente o modelo fordista, voltado para a repetição e produção em massa, para a entrada de um modelo pós-fordista, que valoriza – em tese – o trabalhador criativo, flexível e multitarefa¹. Na vida pública, com o fim do Estado Nação, novas noções de cidadania surgem, borrando-se fronteiras estritas e evidenciando-se a diversidade cultural. Por fim, na vida privada, as identidades se tornam multifacetadas e observa-se uma mudança de agência nos sujeitos, que deixam de ser apenas espectadores, para serem também jogadores; de leitores passam a ser autores; e, de consumidores, a produtores.

Sabemos, entretanto, que essa perspectiva pós-fordista apresentada pelo Grupo de Nova Londres se refere a apenas algumas funções desempenhadas atualmente, uma vez que a globalização também acentuou desigualdades, inclusive no mundo do trabalho (GORENDER, 1997). De fato, coexistem atualmente formas de trabalho flexível e automonitorado (o que não se confunde com trabalho no mercado informal, precarizado e com pouca proteção quanto aos direitos), mas reservado a alguns setores, ao lado de condições análogas ao trabalho escravo. Ainda assim, as mudanças nos modos de interagir socialmente na vida privada, bem como nas maneiras de ensinar e aprender na escola e fora dela já sentem o impacto desse cenário atravessado pelas *tecnologias digitais de informação e comunicação* (TDIC).

Todas essas mudanças fazem com que seja necessária uma nova pedagogia, que possa dar conta dessas multiplicidades e é para isso que os autores argumentam em prol de uma pedagogia dos *multiletramentos*, que busque não somente um aluno *usuário funcional* e *analista crítico*, mas também um *criador de sentidos e transformador*, usando aquilo que foi aprendido para novos modos (COPE; KALANTZIS, 2006; tradução ROJO, 2012). Parte desses multiletramentos está atrelada ao uso de novas tecnologias, configurando o que chamamos de novos letramentos, próprios da Web 2.0, que estão relacionados às práticas de compartilhamento, distribuição da informação,

¹ Não é possível afirmar que o modelo fordista já foi totalmente superado, portanto, o que temos no mercado de trabalho configura-se como uma hibridização dos dois modelos.

escrita colaborativa, classificação por *tags* (famosas *hashtags*, por exemplo), dissolução da noção de autoria, remixagem, entre outras.

Em resumo, de acordo com Lemke (2010), esses letramentos incluem habilidades de utilizar e criar multimídia, bem como habilidades de exploração do ciberespaço. Neste espaço, conforme argumenta o autor, a aprendizagem não se dá mais de maneira transmissiva, mas através de um *paradigma de aprendizagem interativa*, isto é, através da busca pela informação e do acesso a ela. Este é o mesmo paradigma das bibliotecas e universidades, em que os alunos buscam o que precisam saber, em seu próprio ritmo (LEMKE, 2010, p. 469). Para o autor, o futuro está em aprender dessa maneira, já que o modelo de aprendizagem curricular tem falhado em diversos países, como nos Estados Unidos, pois muitos alunos não veem utilidade no que aprendem. Vale destacar que essa percepção é partilhada por muitos professores brasileiros, especialmente no ensino médio.

A resposta de Lemke para esse problema de legitimidade do paradigma curricular escolar junto aos jovens de hoje, portanto, é que ela pode deixar de ter sua utilidade, ao ser substituída por uma aprendizagem interativa. Na verdade, muito há que se explorar ainda sobre esse tipo de aprendizagem que permeia os espaços online, pois ainda não se estabeleceram com muita clareza seus limites e alcances, especialmente para objetos de saber complexos, que possam exigir, talvez, habilidades e formas de mediação distintas das demandadas em tarefas comumente aprendidas e ensinadas via aprendizagem interativa, de caráter mais horizontal, na Internet².

Consideramos que essa perspectiva ainda não está consolidada quanto à sua validade e aplicabilidade para saberes escolares ou mesmo para práticas de letramento dominantes (BARTON e HAMILTON, 1998) e, ainda que estivesse validada por estudos consistentes, não seria possível adotá-la integralmente na atual realidade educacional brasileira, marcada por desigualdades profundas. Assim, acreditamos que outras possibilidades possam contemplar melhor as necessidades contemporâneas multiletradas.

Uma das propostas é a criação de um *webcurrículo* (ALMEIDA, 2014), que incorpore tanto letramentos, conhecimentos e maneiras tradicionais de aprendizagem, como novos conhecimentos, letramentos e paradigmas de aprendizagem, aliados ao uso de novas tecnologias. Isto é, em um *webcurrículo*, o que se busca não é apenas a inclusão de ferramentas digitais na escola, mas um currículo que permita o trabalho colaborativo e o protagonismo por parte dos alunos, coerente com o que se faz hoje na *Web 2.0*. Que tipo de materiais seriam então adequados para isso? O que temos hoje e quais possibilidades podem ser vislumbradas?

Parte dessas discussões foi feita por Chinaglia (2016) e tem continuidade no momento, em seu doutorado³. A primeira pesquisa, documental e de abordagem qualitativa, teve como objetivo mapear a concepção de Objetos Educacionais Digitais (OEDs) para o ensino de Língua Portuguesa,

2 Um exemplo de saber para o qual a aprendizagem interativa na Internet faz mais sentido seria aprender a alterar a configuração de segurança de um computador, que poderia ter como instrumentos de mediação um conjunto de perguntas frequentes (FAQ) do fabricante ou um vídeo do Youtube.

3 Referimo-nos, respectivamente, à dissertação de mestrado de Chinaglia (2016) e ao seu doutorado, este em andamento. Ambas as investigações se inserem no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da autora Márcia Mendonça.

observando se eles favoreciam ou não os novos e multiletramentos. Já a segunda, uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, tem como objetivo propor e aplicar um material didático coerente com novas práticas multiletradas. O modelo escolhido para o material foi a proposta de atividades gamificadas. Nas próximas seções, aprofundaremos os dois conceitos.

MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS: O QUE TEMOS HOJE

Boa parte do que temos, hoje, como recursos didáticos digitais são os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Os ODAs ou OAs (apenas *Objetos de Aprendizagem*), como preferem alguns, são hipertextos, animações, áudios, vídeos, simulações, infográficos, jogos, entre outros. Isto é, na definição mais aceita, são “qualquer coisa digital com objetivo educacional”. Segundo Leffa (2006), eles possuem quatro grandes princípios organizadores: *granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade*. Em resumo, são objetos que devem poder ser reutilizados e combinados, de diferentes maneiras, por diferentes professores. Em muitos casos, não chegam a constituir uma atividade, mas podem ser um infográfico interativo de uma revista, por exemplo, desde que alguém ou alguma instituição o tenha catalogado como interessante para determinado fim educacional e tenha divulgado essa avaliação.

Os ODAs são reunidos e catalogados no que chamamos de repositório (ou referatório – listas de *links*). A ideia é que haja uma “curadoria” de recursos digitais que sirvam com propósito educativo. Para compor o acervo, esses objetos devem estar livres de direito autoral ou remeterem aos *links* originais. Portanto, são produzidos por autores diversos. Essa curadoria, em alguns repositórios, é escassa e questionável, como aponta Araújo (2013), pois certos conteúdos, mesmo com erros conceituais, podem vir a ser disponibilizados. O que indica que, apesar de serem selecionados, raramente esses objetos são, de fato, avaliados por equipe preparada para tal.

No Brasil, muitas vezes, os sites não assumem apenas o caráter de repositório, mas são portais educacionais com diversas funções, que se configuram para além do compartilhamento de objetos digitais contando também com acervo de aulas, espaço para discussão do professor, cursos online, divulgação de material etc. Isso ocorre, por exemplo, no Portal do Professor⁴ e nos portais de editoras de materiais didáticos, como Abril⁵, Edições SM⁶, Moderna⁷, entre outros. Já outros portais, como o Currículo +⁸, do Estado de São Paulo, assumem uma função mais própria de repositório, embora contenha também acervo de outras atividades, como a Aventuras Currículo +⁹, configurada como um conjunto de atividades gamificadas, ambientada em Moodle. Outros, como Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)¹⁰, já assumem a única função de repositório.

4 Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 08 set. 2017.

5 Disponível em: <<http://www.portalpedagogico.com.br/>>. Acesso em: 08 set 2017.

6 Disponível em: <<https://www.edicoessm.com.br/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

7 Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/pagina-inicial.htm>>. Acesso em: 08 set. 2017.

8 Disponível em: <<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 08 set 2017.

9 Disponível em: <<http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 08 set 2017.

10 Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 set 2017.

Os OEDs, como o próprio nome indica, são objetos distintos dos ODAs, devido à sua situação de produção e circulação. Os OEDs não estão presentes em repositórios abertos, mas em galerias online restritas das editoras e em DVDs que acompanham os livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹¹. Assim, são conteúdos restritos que apresentam direito autoral, o que descaracteriza um dos princípios básicos dos ODAs que é a reutilização livre. Chinaglia (2016) resume as diferenças entre os dois tipos de objetos da seguinte maneira, como é possível ver no quadro 1:

Quadro 1: Diferenças entre OAs e OEDs

Diferenças entre OAs e OEDs	
OAs	OEDs
Estão presentes em repositórios particulares, públicos ou universitários.	Estão presentes nos DVDs e nos portais das editoras, dos livros aprovados no PNLD.
São conteúdos com licença livre ou com direitos autorais concedidos.	São conteúdos restritos, com direito autoral.
São reutilizáveis, em qualquer contexto.	São reutilizáveis, desde que se tenha acesso à coleção do livro didático.
São atividades sucintas e independentes de outras.	São atividades sucintas, mas atreladas às do livro didático.
São acessíveis via Internet.	São acessíveis via Internet ou DVD.
Devem poder ser abertos em qualquer sistema operacional e <i>browser</i> .	Devem poder ser abertos em qualquer sistema operacional e <i>browser</i> .
Sua produção é feita por diversos autores e projetos diferentes (incluindo conteúdos diversos da <i>Web</i> , não criados para serem OAs).	Sua produção é feita na mesma editora dos livros didáticos e são criados para serem OEDs inéditos de uma determinada coleção.
Sua avaliação, quando existe, é feita com critérios próprios de cada repositório.	Sua avaliação é feita pelo PNLD, segundo critérios pedagógicos e técnicos.

Fonte: CHINAGLIA, 2016, p. 48

A vantagem dos repositórios e ODAs/OEDs é a flexibilidade oferecida ao professor, que pode escolher uma série de recursos digitais para complementar sua aula, ou até mesmocombinar diversos objetos para compor uma didatização de sua autoria. As desvantagens desse modelo são muitas. A primeira é que o professor precisa ter tempo para curadoria e habilidades de exploração do ciberespaço. A segunda é que, nos portais existentes, a catalogação dos objetos é muito precária, dificultando a busca por conteúdos relevantes para o que se deseja. A terceira e última está relacionada ao que Chinaglia (2016) conclui em suas análises: a má qualidade dos OEDs, que não oferecem atividades desafiadoras e inovadoras, coerentes com os multi e novos letramentos. Eles são, na maior parte das vezes, videoaulas sobre determinado tema, ou seja, resumem-se ao que autora chama de “complementação conceitual ou temática”.

A visão de língua encontrada nos objetos analisados pela autora foi, na sua maioria, uma perspectiva estrutural, voltada para o estudo da gramática tradicional. Com relação à perspectiva

¹¹ Os editais, como o do PNLD/2014 exigem o DVD para contar com eventuais problemas de conexão à Internet nas escolas.

de ensino, boa parte dos OEDs apresentou uma pedagogia baseada em modelo transmissivo, próprio daquilo que Cope e Kalantzis (2012) chamam de paradigma da *mimesis*, isto é, da cópia, da memorização de informações, das questões de múltipla-escolha, do professor como detentor do saber etc. Um dos objetos analisados nos dá a dimensão desse paradigma. O OED “Notícias boas, notícias ruins: o uso dos adjetivos”, para 6º ano, da coleção Para Viver Juntos, Edições SM, apresenta uma animação em que uma família assiste a uma notícia, na sala. Embora a situação seja apresentada de maneira multissemiótica, ao invés apenas do texto verbal do livro didático, a explicação oferecida sobre adjetivos, no objeto, é semelhante à que se encontra no livro didático impresso dessa coleção, com a única diferença de que há, na animação, um narrador que substitui a explicação do professor, o que demonstra que nenhum trabalho com as novas linguagens da *Web 2.0* foi feito, ou sequer há uma mudança no paradigma de aprendizagem, voltada para novos e multiletramentos.

Isso deixa claro que muitos OEDs e ODAs, apesar de serem novas tecnologias para a sala de aula, atuam naquilo que Lemke (2010) chama de *paradigma de aprendizagem curricular*, pois são conteúdos previamente selecionados, a favor de um currículo fixo e tradicional, baseado em modelo transmissivo do conhecimento. Essa análise também evidencia que, nesses objetos, o que impera é a mesma forma escrituralizada do saber (LAHIRE, 1993), presente há muito tempo na escola e nos livros didáticos, distante do que busca a pedagogia dos multiletramentos. Não há nem mesmo a possibilidade de considerar que esses objetos contribuam para compor um *webcurrículo*, pois não trazem nenhuma mudança significativa em relação ao currículo tradicional, diferentemente de outros modelos de material didático, a exemplo de protótipos e gamificações, como mostraremos a seguir.

O FUTURO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS: PROTÓTIPOS E GAMIFICAÇÕES

Rojo (2013), ao refletir sobre que tipos de materiais seriam adequados a uma aprendizagem interativa e colaborativa, própria dos novos e multiletramentos, sugere a criação de “protótipos de ensino”. Para a autora, eles seriam uma espécie de “esqueleto” de Sequência Didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004), que deveria ser completado pelo professor, com base em acervo pré-selecionado, de acordo com as necessidades culturais e de aprendizagem de seus alunos. Também seria interessante que fossem interativos e navegáveis, coerentes com tais práticas que caracterizam a *Web 2.0*. Propostas muito interessantes são oferecidas por Rojo e sua equipe de pesquisa, como o protótipo disponibilizado para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo “Bicicleta: um meio de transporte em nossa cidade?”¹², destinado ao 5º ano, do Ensino Fundamental I, no qual cada aluno deverá analisar as condições (ou ausência) de ciclovias em sua cidade, em atividades de Geografia e Matemática. As tarefas envolvem, dentre outras possibilidades, a exploração por Google Maps e seus recursos como o Street View, por exemplo. Isto é, além de serem trabalhadas novas tecnologias, a proposta sugere um olhar crítico sobre as cidades e pode se adaptar à realidade de cada sala de aula, o que está próximo de uma pedagogia para os multiletramentos, nos quais a diversidade cultural e o contato entre o “mundo da vida” e as aprendizagens na escola são alicerces.

12 ROJO, R. H. R. (Coordenador); FUJISAWA, K. S. (Material didático digital); *Protótipo nº 19: Bicicleta: um meio de transporte em nossa cidade - 5º Ano.*

Embora os protótipos sejam boas alternativas, outro tipo de material também pode ser interessante para um *webcurrículo*: as atividades gamificadas. A gamificação é um conceito que surgiu na área de Marketing, com o objetivo de engajar e motivar clientes a fazer algo, através da lógica dos *games*, sem que isso pareça uma tarefa árdua e cansativa. Por exemplo, atualmente, o Google incentiva seus usuários a classificarem locais que frequentam, através de estrelas, pequenas resenhas, fotos, entre outros, o que os torna “Guias Locais”. Seu interesse, obviamente, é que pessoas contribuam gratuitamente com informação para a empresa, o que permite o refinamento da busca por parte de outros usuários. Tal informação, privilegiada, provém daqueles que conhecem e frequentam de verdade os bares, restaurantes, parques, museus etc. Porém, para motivar a participação dos usuários, aqueles que contribuem ganham pontos após suas avaliações. Conforme se avança nos pontos, o usuário sobe de nível e recompensas são adquiridas, como, por exemplo, no nível 4, o desbloqueio de espaço grátis no *Google Drive*, o serviço de armazenamento nas nuvens da empresa.

No ensino, a mesma estratégia tem sido utilizada, porém, com objetivos educacionais. Conforme afirma Kapp (2012), gamificar o ensino não é torná-lo mais fácil ou divertido, mas sim engajar estudantes através da lógica dos *games*. Afinal, eles proporcionam experiência, exploração, simulação e tentativas eventualmente ilimitadas de fazer algo no âmbito do jogo. É preciso destacar que a gamificação é um conceito que pode alimentar a concepção dos produtos didáticos, mas não se trata de jogos completos. ODAs e OEDs podem mobilizá-la, através dos objetos do tipo *jogos educacionais digitais*. Materiais didáticos também podem utilizá-la, como por exemplo, as atividades do projeto *Aventuras Currículo +*, que estão presentes no repositório Currículo +, do Governo do Estado de São Paulo. Sem dominarem as tecnologias digitais dos games, professores podem gamificar sua sala de aula, como por exemplo, o professor Daniel Nadaletto que utilizou a narrativa de *Star Wars* para o ensino de Ciências no 6º ano. Utilizando um sistema de pontos, ele propôs que os alunos cumprissem tarefas, até que se tornassem “Jedis”¹³. Assim, a gamificação pode se mostrar uma estratégia valiosa para a configuração de um *webcurrículo*, desde que o trabalho com novas tecnologias digitais integre os modos de pensar e agir dos professores e dos alunos e potencialize

a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 9).

Consideram-se os saberes e as práticas escolares e também coloca-se o aluno como protagonista de certas atividades, numa perspectiva de exercício de autoria (Ibidem).

Para fazer isso, Kapp (2012) sugere alguns elementos dos games que podem ser aproveitados: abstração da realidade, objetivos, regras, conflito, competição e cooperação, tempo, recompensas, *feedback*, níveis, narrativa, curva de interesse, estética e repetição. Não é necessário que todos sejam

13 Os Jedis são personagens fictícios da série *Star Wars*, que dominam o “lado da luz” com poderes aprendidos em uma vida de sacrifício, treinamento e aprendizado, constituindo-se guardiões contra o “lado negro da Força” (o mal). A experiência pedagógica mencionada enfatiza a mestria dos Jedis no domínio de certos saberes de Ciências (Disponível em: <http://www.inovaeduca.com.br/professores_autores.asp>. Acesso em: 8 set. 2017).

utilizados, mas o autor enfatiza que apenas um sistema de pontos aleatórios, sem qualquer motivação, como tem sido utilizado em alguns jogos educacionais digitais, não configura de maneira eficaz uma gamificação. Os pontos, em um game autêntico, estão diretamente relacionados à evolução do jogador, pois são transformados em recompensas, melhorias dos equipamentos e do próprio personagem, desbloqueio de objetos e novas áreas do jogo etc.

A vantagem dessa estratégia de ensino está em aproximar os alunos de práticas de (multi) letramentos que por eles já são muito utilizadas e ao mesmo tempo situá-los em outras. Nessa perspectiva, ao trazer os *games* para a sala de aula, propiciamos uma situação de pertencimento, pois trazemos algo de sua experiência de vida. Além disso, é possível personalizar o ensino às necessidades individuais do aluno, pois os games permitem a tentativa e erro de maneira ilimitada, fazendo com que aqueles que tenham mais dificuldade, tenham mais chances de conseguir fazer a atividade. Em outro aspecto, como apontado por Kapp (2012), a gamificação também favorece a simulação e, através da narrativa, faz com que o aluno vivencie situações e suas práticas letradas, a exemplo da série de atividades gamificadas *Um dia na vida de um*, que em breve estará no *Currículo+*, na qual o estudante simula ser um sonoplasta, um roteirista de game, um repórter fotográfico, entre outros. Isto é, através dos games, é possível não só adquirir saberes teóricos, mas também empíricos, muito próximos da situação autêntica.

Embora pareça que há somente vantagens ao utilizar esse modelo, as desvantagens são duas. A primeira está na falta de recursos e na dificuldade estética da produção. É muito difícil para pequenas editoras e professores criarem atividades que sejam estética e funcionalmente tão boas quanto *games* comerciais, já que se trata de uma indústria milionária, com enormes equipes. Enquanto, no ramo educacional, não há recursos para tal. Assim, as gamificações se resumem às chamadas “atividades gamificadas”, que tentam trazer elementos dos games, utilizando ferramentas já conhecidas (PDF editável, *Moodle*, *blog*, entre outros). A segunda desvantagem é que ela não é ideal para qualquer situação de aprendizagem. Há certos tipos de conhecimento que não podem ser gamificados, portanto, outros procedimentos, como a Sequência Didática, seriam mais interessantes. Na área de ensino de línguas, há também um desafio muito grande, pois as vantagens dos *games* são mais facilmente identificáveis em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a simulação. Simular uma explosão, em química ou física, é muito pertinente, pois não seria possível fazer isto na sala de aula. Já em linguagem, o que poderíamos aproveitar? A proposta, na próxima seção, traz algumas ideias de como isso pode ser feito.

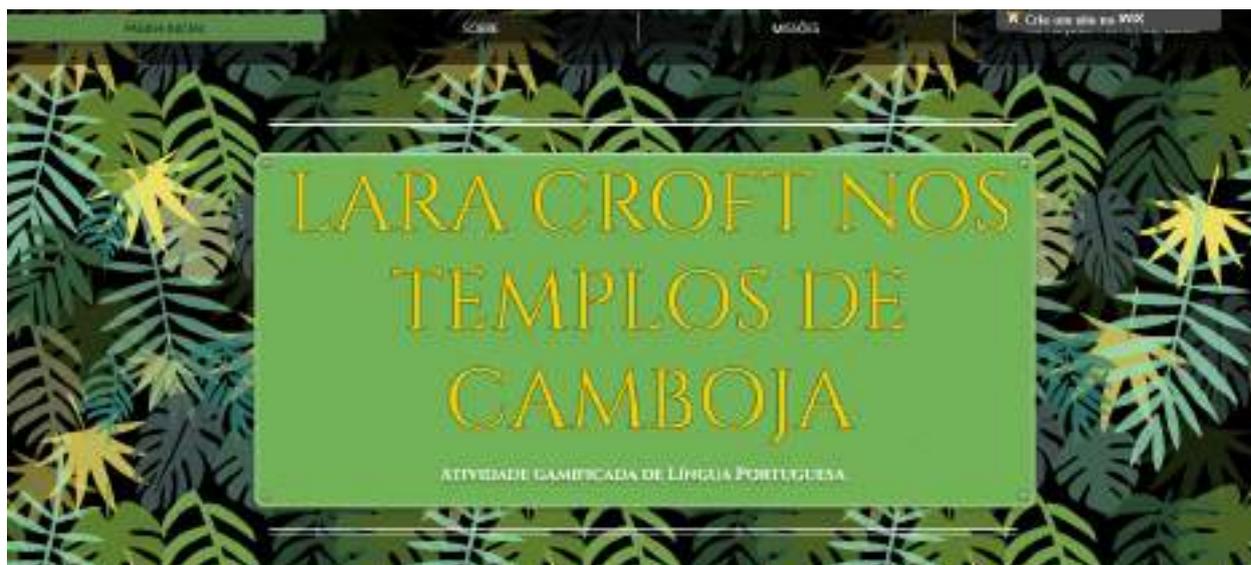
“LARA CROFT NOS TEMPLOS DO CAMBOJA”: UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO

Com o intuito de criar uma atividade que se articulasse com um *webcurrículo*, na perspectiva dos multiletramentos, descreveremos, a seguir, a criação de uma atividade gamificada, que valoriza as múltiplas linguagens, o *paradigma da aprendizagem interativa*, o trabalho colaborativo, a agência e protagonismo do aluno. A atividade, ainda em construção, para tese de doutorado em andamento, se chama “Lara Croft nos templos de Camboja”¹⁴. Ela é destinada para alunos do ensino médio

14 Disponível em: <http://julianachinaglia.wixsite.com/atividadelaracroft>. Acesso em: 07 fev. 2017.

e tem como objetivo trabalhar a leitura, escrita e análise linguística de gêneros de duas esferas: a científica e a de divulgação científica. Além disso, é possível a interdisciplinaridade com História e Geografia, pois são trabalhados conceitos arqueológicos e de localização (através do *Google Maps*). A atividade está disponibilizada, a princípio, na plataforma *Wix* (figura 2), que cria sites de maneira gratuita. Embora não seja a ferramenta ideal, ela já nos proporciona certos recursos, como possibilidade de agregação de hipermídia, botões que criam interatividade e outros aplicativos que podem ser adicionados.

Figura 1: Atividade gamificada “Lara Croft nos templos de Camboja”



Fonte: original.

As inspirações para a gamificação foram duas. A primeira, relacionada à maneira como foi projetada, são as *Aventuras Currículo +*. Nesta última, ambientada em *Moodle* personalizado, foram utilizados os seguintes elementos dos games: narrativa, pontos, níveis e colaboração. Nossa proposta tentou fazer algo semelhante, com os recursos que tivemos.. A segunda inspiração tem relação com a temática, a qual foi baseada nos jogos da franquia *Tomb Raider* (1996 – dias atuais), criada pela *Core Design*, que tem como personagem principal Lara Croft, uma arqueóloga britânica. *Tomb Raider* já possui mais de dez versões de games, feitos para diversas plataformas, como PC, Xbox, Playstation, Android, iOS e Windows Phone. Os mais recentes são *Rise of Tomb Raider* (*Crystal Dynamics*, 2015/2016), feito para consoles, e *Lara Croft: Relic Run*¹⁵ (*Simutronics*, 2015), feito para smartphones. Por ser mais acessível e gratuito, escolhemos este último como um jogo que poderá ser explorado e jogado ao longo da atividade. Além disso, *Tomb Raider* possui histórias em quadrinhos produzidas, desde 1999, pela *Top Crown Productions*, e dois filmes, *Lara Croft: Tomb Raider* (2001) e *Lara Croft Tomb Raider: A origem da vida* (2003), nos quais a personagem foi interpretada por Angelina Jolie.

15 Disponível para Android em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.squareenix.relicrun&hl=pt-br>>; iOS em: <<https://itunes.apple.com/br/app/lara-croft-relic-run/id960251959?mt=8>> e Windows Phone em: <<https://www.microsoft.com/en-us/store/p/lara-croft-relic-run/9nblgggz34d6>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

Lara Croft, conforme revela sua biografia feita por fãs¹⁶, nasceu na Inglaterra, no dia 14 de fevereiro de 1968. Aos 16 anos, conheceu o trabalho do famoso arqueólogo Professor Werner Von Croy, através de uma revista de divulgação científica. Após a leitura, Lara decidiu procurá-lo e, contra a vontade de seus pais, seguiu o professor em uma expedição para o Camboja, onde ocorreu sua primeira aventura. Os países do sudeste asiático são sempre explorados nos jogos, mas outros lugares do mundo também já foram utilizados, como Egito, Inglaterra, Itália, Rússia, Peru, México, entre outros. A personagem foi escolhida porque a narrativa da busca e documentação de artefatos históricos e raros possibilitaria a exploração de gêneros científicos e de divulgação científica, ao mesmo tempo em que o aluno se envolveria em uma narrativa.

Nesse sentido, Gee (2007) argumenta que os *games* têm muito a contribuir para a educação, pois propiciam uma “postura projetiva”, isto é, em um jogo, agimos e pensamos como um personagem, assumindo uma identidade que não é nossa. Para a área de Língua Portuguesa, essa situação pode promover a imersão do jogador em um contexto de (multi)letramentos que não são aqueles com os quais o aluno lida diariamente. No caso, em nossa atividade, o aluno será imerso em um universo científico da arqueologia, de forma próxima à autêntica, tendo que escrever diários de campo, relatórios de pesquisa, artigos de divulgação científica, fotorreportagens, infográficos etc. Dessa maneira, a gamificação se aproxima muito do que já é feito em pedagogias de projetos, porém, com a motivação de uma narrativa ficcional. Tudo isso sem perder de vista que estes textos já são essenciais para sua formação escolar, especialmente porque o trabalho com textos científicos e de divulgação científica é previsto nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006).

Além dos já mencionados elementos da gamificação selecionados - narrativa, objetivos, pontos, recompensas e níveis - escolhemos, com relação à **narrativa**, o universo de Lara Croft e Tomb Raider, no entanto, criamos uma história inédita, baseada na principal. Em nossa narrativa, Lara percorre os templos do Camboja, na busca do amigo desaparecido, Carter Bell, o que é a mesma premissa do jogo “Lara Croft: Relic Run”. Ao longo do caminho, ela precisa fazer buscas, descobrir localizações, artefatos históricos, relíquias, anotações, enigmas e anotar em seu diário de pesquisa o que encontra, fazer resumos, relatórios de pesquisa, rotas no Google Maps etc. Ao final de sua jornada, quando encontra Carter, os dois resolvem divulgar para o mundo as descobertas encontradas, através de um *blog* de divulgação científica, no qual estão envolvidos os gêneros artigo de divulgação científica, infográfico e fotorreportagem. Isto é, o **objetivo** da gamificação, para o aluno, é encontrar Carter Bell, mas os objetivos de Língua Portuguesa são trabalhar com gêneros da esfera científica e de divulgação científica.

A atividade foi dividida em quatro **níveis**, chamados de missões: 1) Mistérios do Sudeste Asiático; 2) No templo da floresta: Mahendraparvata; 3) Um dos maiores complexos arqueológicos do mundo: Angkor e; 4) Entre árvores e ruínas: Ta Prohm. Todos os templos utilizados são reais e existem no Camboja, como Angkor Wat. Alguns também já fizeram parte dos filmes e jogos de *Tomb Raider*. A cada missão, o aluno tem que cumprir uma série de atividades, que valem **pontos**, os quais podem ser convertidos em **recompensas**, que são as moedas de ouro. Estas últimas compram dicas ao longo da gamificação, que serão valiosas para resolver os enigmas que antecedem o início da próxima missão.

16 Disponível em: <<http://www.laracroftbr.com/lara-croft/biografia-classica>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

Vejamos alguns exemplos comentados das missões, que justificam a atividade como uma proposta de *webcurrículo*, voltada para aprendizagem interativa, que promova multiletramentos e que assuma seu caráter narrativo, na perspectiva de Goodson (2007)¹⁷.

APRENDIZAGEM INTERATIVA: BUSCA E EXPLORAÇÃO DO CIBERESPAÇO

Na missão 1, em uma pequena narrativa inicial, Lara Croft acorda sem memória. Nela, o professor Von Croy lhe conta que ela voltou de uma expedição ao Camboja, sem Carter Bell, seu amigo e arqueólogo da equipe. Para tentar descobrir o que aconteceu e salvar o colega, Lara decide retornar ao Camboja, início da aventura da gamificação. A primeira tarefa consiste em pesquisar no Google sobre o país e encontrar pistas acerca do que eles foram fazer lá. Essas tarefas de busca compõem boa parte das atividades do jogo e têm como objetivo proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem interativa, nas quais ele mesmo deve explorar o ciberespaço e selecionar informações importantes para a consecução da tarefa designada. Nessa atividade, o aluno, na posição de Lara, deve coletar informações sobre o Camboja e, quanto mais conseguir reunir dados, mais pontos terá. A Wix não permite um sistema de contagem automática dos pontos, então os pontos são contabilizados através da checagem de informações em formulários do Google – *Google Forms* – e atualizados em uma tabela de pontuação geral, que pode ser preenchida online ou impressa. .

Outras tarefas de aprendizagem interativa ocorrem quando Lara deve explorar áreas por satélite e montar, no *Google Maps*, rotas dos locais onde está e para onde deve ir em seguida. Em nossa aventura, Lara não se guia por mapas tradicionais e bússolas, mas por recursos da Web 2.0. Por exemplo, na missão 2, Lara está no templo de *Mahendraparvata* e, através de um enigma, deve descobrir que seu próximo passo é *Angkor Wat*, outro templo do Camboja. Para isso, ela deve não só explorar a área, como realizar a rota calculada pelo aplicativo. Nessa atividade, o aluno deve pensar quais caminhos (reais) são viáveis, quais os meios de transporte podem ser utilizados, à semelhança do protótipo descrito anteriormente.

MULTILETRAMENTOS: TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS E DIVERSIDADE CULTURAL

O trabalho com os multiletramentos, na gamificação, tenta abarcar as duas multiplicidades evidenciadas pelo Grupo de Nova Londres. Com relação aos textos multissemióticos, por exemplo, na missão 3, o aluno deve criar uma fotorreportagem de *Angkor Wat*, a partir de fotos da UNESCO¹⁸ que, na atividade, seriam fotos que a própria Lara tirou. Assim, ele deve selecioná-las, através de um ponto de vista específico, como faz uma fotorreportagem e criar pequenas legendas explicativas, que também compõem a perspectiva analítica do repórter. Para além da produção do gênero, pode ser trabalhada a noção de *curadoria* (seleção de textos, fotos, informações), muito importante na

17 Para o autor, relacionar a aprendizagem como algo ligado à história de vida é considerar que ela “está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve.” (GOODSON, 2007, p. 250).

18 Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/list/668/gallery/>> Acesso em: 8 set. 2017.

Web 2.0. Assim, trabalha-se com um gênero multissemiótico (a fotorreportagem) e com práticas de novos letramentos.

Na missão 4, ao final da aventura, quando Lara já encontrou Carter e desvendou todo o mistério da narrativa (ele havia sido pego por contrabandistas de relíquias), eles decidem divulgar ao mundo suas descobertas arqueológicas, feitas ao longo das missões anteriores. Nas missões 2 e 3, Lara descobre esculturas (reais) dos templos e deve catalogá-las em seu diário de pesquisa, o que compõe um trabalho de escrita progressivo, a ser feito no *Google Docs*¹⁹. Ainda nessa missão, os relatos do diário devem ser transformados em um blog de divulgação científica, o qual contará com artigos, mas também com a fotorreportagem criada e com infográficos. Em grupos, como em uma equipe de pesquisa, um grupo deve se responsabilizar pela publicação sobre *Mahendraparvata* e outro sobre *Angkor Wat*. Os textos devem ser feitos de maneira colaborativa, utilizando-se o *Google Docs* e os infográficos criados com a ferramenta grátis *Easely*²⁰. Assim, também são explorados gêneros multissemióticos, próprios da divulgação científica.

Em todas as atividades, os alunos contarão não só com a produção do gênero, mas também com a análise crítica de textos autênticos, o que está na perspectiva de Lemke (2010) de criar alunos capazes de produzir e analisar multimídia. Além disso, a produção final tem como propósito uma Prática Transformada, na perspectiva do que propõe o Grupo de Nova Londres (1996), uma vez que os alunos transformarão tudo o que aprenderam ao longo das atividades em um propósito situado e novo: a criação de um blog de divulgação científica.

Com relação à diversidade cultural, a abordagem do próprio país Camboja permite uma série de possibilidades de trabalho didático com relação ao seu povo, cultura, manifestações artísticas etc. Em todas as missões, o aluno desvenda aspectos do Império *Khmer*, que constituiu a história local, bem como faz apreciações de obras de artes dos templos. Além disso, na última missão, também é trabalhada uma videoreportagem²¹ do Globo Repórter sobre o país, na qual, além dos famosos templos, é abordado o povo cambojano.

CONCLUSÕES: O PROTAGONISMO E O TRABALHO COLABORATIVO COMO PERSPECTIVAS DE UM WEBCURRÍCULO

Na atividade gamificada proposta, mais do que novas ferramentas, a mudança de perspectiva, com relação aos livros didáticos tradicionais e ODAS/OEDs, está no trabalho colaborativo e na ideia de protagonismo e agência, pois coloca o aluno na posição de jogador que precisa tomar decisões, ler e escrever textos como se fosse a personagem Lara Croft, a partir de objetivos específicos. Além disso, as atividades pressupõem o trabalho com novas tecnologias (*Google, Google Maps, Google Docs, Easely*), mas sem que elas se sobressaiam às tarefas de aprendizagem de leitura e escrita e de cunho arqueológico e histórico propostas, tornando-se as TDIC relativamente “invisíveis” nesse cenário todo, tal como prevê a perspectiva de um *webcurrículo*. Além disso, engloba o que a escola

19 Disponível em: <<https://www.google.com/docs/about/>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

20 Disponível em: <<https://www.easel.ly/create/>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

21 Disponível em: <<http://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2015/06/eleito-melhor-atracao-por-viajantes-templo-no-camboja-esta-no-guinness.html>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

já constituiu como paradigma de ensino-aprendizagem, pois caso falte conexão, as atividades de produção de texto ainda assim podem ser feitas no caderno e as tabelas de pontuação podem ser impressas. O trabalho com os textos científicos e da divulgação científica também já são previstos pela escola, no Ensino Médio, o que torna a atividade coerente com o currículo tradicional, embora traga perspectivas de aprendizagem interativa, num alinhamento do novo e do tradicional em termos curriculares.

Por fim, o trabalho com os multiletramentos é evidenciado não só pelas múltiplas linguagens (videoreportagem, fotorreportagem, infográfico, imagens, mapas), mas também pela diversidade cultural que caracteriza a imersão do aluno falante de português nos cenários e informações cambojanos, numa atmosfera *gamer*. Na atividade, o aluno passará de analista funcional a para criador e transformador de sentido, como pressupõe a pedagogia dos multiletramentos. Muitos desafios ainda devem ser superados na atividade, como a plataforma, a criação de maior interatividade. A aplicação das atividades, em fase piloto, poderá trazer subsídios que nos ajudem a problematizar essa primeira proposta, porém já podemos evidenciar possíveis caminhos a serem seguidos na construção de um material didático para os multiletramentos e que dialogue com a perspectiva de um webcurrículo na área de Língua Portuguesa e de História e Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R.M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.) **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 17-30.

_____; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, Abril/2011, P. 1-19. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 06/07/2017.

ARAÚJO, N. M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J. ARAÚJO, N. M. S. (Orgs.) **EAD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 179-207.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**. Reading and Writing in one community. London: Routledge, 1998.

BRASIL, SEB/MEC. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CHINAGLIA, J. V. **Objetos educacionais digitais, multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental II**. 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305684>. Acesso em 08 set 2017.

COPE, B. & KALANTZIS, M. Designs for Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.) **Multiliteracies: Literacies Learning and the Design of Social Futures**. Nova York, Routledge, 2006, p. 203-234.

_____. **New learning: elements of a Science of education**. New York: Cambridge University Press, 2ª Ed., 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs., Trans.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004[2000]. p. 95-128.

GEE, J. P. Pleasure, learning, videogames and life: the projective stance. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, 11 (29), 1997. p. 311-361.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. P. 241-252.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire" à l'école primaire**. Lyon: P. U. L., 1993.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf> Acesso em 18 maio de 2013.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 49(2), p. 455-479, jul/dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 6 nov. 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012(a). P. 11-32.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P da. (org) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, SP: Parábola, 2013, p. 163-196.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em 20 nov. 2016.

THE NEW LONDON GROUP (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, vol.66, n.1, p. 60-92, spring 1996. Disponível em: <http://newlearningonline.com/~newlearn/wpcontent/blogs.dir/35/files/2009/03/Multiliteracies_HER_Vol_66_1996.pdf>. Acesso em 6 nov. 2012.