

# A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO <sup>1</sup>

Rafael da Cruz Freitas<sup>2</sup>

Edimara Luciana Sartori<sup>3</sup>

Carmen Scorsatto Brezolin<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo descreve pesquisa-ação conduzida em duas turmas do segundo ano de ensino médio de uma escola pública na cidade de Passo Fundo (RS) no âmbito do componente curricular de Literatura. A pesquisa aqui descrita teve como objetivo analisar a possibilidade de aplicação da gamificação como estratégia metodológica para incentivo à formação de leitores literários no ensino médio. Para cumprir com tal objetivo, primeiro se observaram as questões teóricas acerca da Literatura como fator de humanização e de representação identitária de diferentes grupos sociais e da ciência literária relacionada a outras manifestações artísticas e como a gamificação, compreendida como aplicação de elementos de jogos, pode envolver a Literatura em sala de aula. Estabelecida a base teórica, foi aplicada sondagem diagnóstica e, com os dados obtidos, foi escolhida apenas uma das turmas selecionadas para aplicação de duas aulas de estrutura gamificada, utilizando diferentes textualidades. Ao final, foi aplicado novo questionário de sondagem, na qual constatou-se que a gamificação pode ser utilizada como estratégia no ensino de Literatura, porém, para analisar sua efetividade no processo de formação do leitor, é necessário projeto de pesquisa com mais tempo de aplicação.

Palavras-chave: Formação do Leitor. Literatura. Gamificação.

## ABSTRACT

The present article describes an action-research conducted in two classes of the Second Year of a public High School in the city of Passo Fundo (RS) within the scope of Literature classes. The research which is described had as main objective the analysis of gamification as a possible methodological strategy to stimulate the readers formation at High School. To accomplish this objective, the issues of Literature as a humanization factor and identity representation of different social groups and individuals and also about the study of literary science related to other artistic manifestations and how the gamification, understood as the application of game design elements, can involve a Literature class. Once the theoretical basis was established, a diagnostic survey was applied and with the obtained data, only one class was chosen for the application of two classes with gamified structure, using different

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguagens e Tecnologias na Educação, na cidade de Passo Fundo, em 2021.

<sup>2</sup> Graduado em Letras Português e Inglês e Respektivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2019). E-mail: cruz243@gmail.com

<sup>3</sup> Profa. Doutora em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007).

<sup>4</sup> Profa. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2016).

textualities. At the end, a new survey questionnaire was applied and with analysis of the obtained data, it was found that gamification can be used as a strategy in the Literature teaching, however, in order to analyze its effectiveness in the process of reader's formation, a research project with more application time is needed.

Keywords: Reader's Formation. Literature. Gamification.

## **INTRODUÇÃO**

Ao se observar a formação de leitores na Educação Básica, de forma mais específica no Ensino Médio, surgem, em geral, questionamentos sobre o tipo de leitor que se tem, ou se os alunos dessa fase da educação podem ser considerados leitores ou, ainda, de que modo esses alunos leem. Questionar sobre o tipo de leitor, se é leitor ou se o modo de leitura existente é válido é necessário para se investigar a questão da leitura numa fase educacional tão delicada como o Ensino Médio. Este trabalho, no entanto, não parte dos questionamentos acima expostos, relacionando-se mais com a questão metodológica do Ensino do Componente Curricular de Literatura e sua relação com a formação de leitores, aqui compreendida como incentivo à leitura literária.

Por estar relacionado com uma questão de metodologia do ensino de Literatura, o presente trabalho científico tem como temática a gamificação como possibilidade de estratégia para a Formação do Leitor Literário no Ensino Médio. No interior da temática está a força motriz da pesquisa que, considerando a Literatura como um direito do ser humano e a Literatura Literária como forma de humanização, questiona como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a partir da gamificação, podem influenciar a Formação do Leitor Literário no Ensino Médio.

A partir deste viés, o objetivo principal desta pesquisa é analisar a gamificação como método, no âmbito de turmas da segunda série do ensino médio, ao incentivo à leitura literária em aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Para o cumprimento do objetivo citado, tem-se como objetivos específicos: examinar as possibilidades da gamificação como agente auxiliar da formação de leitores literários; estimular o protagonismo do educando do ensino médio através da promoção da leitura em diferentes suportes; planejar a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sequências didáticas.

Ainda que tema, problema e objetivos deste trabalho estejam postos, faz-se necessário justificar o motivo desta inquirição científica pela Literatura e Formação do leitor. Para isso, se tem a compreensão de que é com e pela leitura que o leitor consegue mobilizar os diferentes sentidos do texto, aceitando ou rejeitando argumentos num processo de lógica complexa de interpretação que se transforma no desenvolvimento social. A complexidade das

transformações que envolvem a leitura abrolha o motivador desta pesquisa, inserida na linha de pesquisa de Linguagens e Tecnologias, do curso de Especialização em Linguagens e Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Câmpus Passo Fundo: a utilização constante de tecnologias digitais por alunos do Ensino Médio no contexto da sala de aula. Aliado a isso também há o questionamento sobre qual é o lugar, a função do texto literário numa sociedade envolta pelo constante desenvolvimento das tecnologias digitais que, juntamente com o problema desta pesquisa e com o objetivo principal, é a força motriz deste projeto - a inquietação que pode ser transformada em conhecimento.

Para cumprir, então, com o exposto, este artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção trata do referencial teórico que dá o suporte para esta pesquisa, abarcando as questões sobre a própria Literatura e sobre a utilização da gamificação e o surgimento do jogo na sociedade. A segunda seção deste artigo traz a construção desta pesquisa, o que envolve o cerne de sua aplicação. Em outras palavras, a seção traz a metodologia utilizada na construção e aplicação do trabalho científico baseado na pesquisa-ação. A terceira parte deste trabalho é baseada na análise comparativa dos dados coletados nesta pesquisa através da aplicação de dois questionários nas turmas selecionadas e das memórias de aplicação das aulas do professor, refletindo sobre seu fazer pedagógico. Na última parte desta pesquisa, trazem-se as considerações finais deste trabalho.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Há a possibilidade de compreender o texto literário como a arte que se constrói a partir da formação do texto, ou seja, o texto da Literatura pode ser compreendido como uma manifestação artística. Todavia, nos dizeres de Antonio Candido, a Literatura não pode ser considerada apenas uma das manifestações existentes da arte, pois

a função da Literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a podemos distinguir ao menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Sendo, então, compreendida por natureza complexa, o viés humanizador da Literatura está no próprio caráter da complexidade de sua função, porque é comum – principalmente em

instituições de ensino – que o texto literário seja compreendido apenas no teor de sua terceira face, uma forma de conhecimento, ou de se obter conhecimento. Como arte, todavia, a Literatura, através de suas duas primeiras faces está num constante afastamento e aproximação da terceira face. O afastar está em sua formação estrutural única como um objeto de significado no qual se realiza o estudo de concepção enquanto texto, um todo organizado de sentido. Já o aproximar desse processo constante está na compreensão da Literatura manifestação artística que, por conseguinte, representa a subjetividade da construção identitária individual, pois aquele que a produz manifesta seus pensamentos, opiniões, amores, frustrações, e, também, coletiva, porque o seu produtor – o artista – não existe sozinho, é a união, é a representação complexa do pensamento de um povo, podendo até ser de uma nação.

Essa relação de afastamento e aproximação torna a Literatura e seu fazer objetos que estão além da arte, sendo, portanto, fatores que humanizam, porquanto na distância e na proximidade, o texto literário é o equilíbrio das faces que também formam o ser humano. Esse equilíbrio, contudo, não existe sozinho como a representação máxima da arte, é acompanhado por outras artes que também se constituem de similar complexidade, porque são objetos únicos dotados de sentido, que representam uma identidade e são forma de conhecimento. Além de outros objetos da arte, a Literatura também é atravessada pelos fatores econômicos, sociais e históricos, que, junto à arte, formam o que filosoficamente se chama de Cultura e, nesta, existe a Ciência da Literatura.

Antes de mais nada, a ciência da literatura deve estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a Cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, passando por assim dizer, por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela influenciam a literatura (BAKHTIN [1970], 2019, p.11)

A Literatura, portanto, em sua formatação enquanto ciência não pode ser estudada, analisada de forma isolada, pois a sua existência não é independente de outras formas de expressão e produção artística, do mesmo modo que não se isola de fatores da história e da sociedade. Todavia, o estudo literário não pode ser guiado de forma que esses fatores e formas de expressão suplantem o texto literário como representação de arte e de identidade de um indivíduo ou grupo, devendo existir um equilíbrio no estudo da Ciência da Literatura que é trazido pela Cultura no texto literário. Como, então, construir a Ciência da Literatura na

Escola, considerando o texto literário como direito e fator de humanização, num contexto de olhos baixos fixados em telas de luz azul, captoras da atenção?

Nesse questionamento, há a clareza de que o modelo educacional empregado atualmente desde a Revolução Industrial não cabe ao século XXI, e, ao observar o âmago do processo de formação escolar, é possível ver a falta de políticas públicas que combatam o fracasso educacional. Responder ao questionamento posto não é simples, pois a resposta surge em nuances sobre a gamificação. De forma rasa, ao se tratar sobre a gamificação se fala, basicamente, de jogos e de suas características. Conforme Andreolla (2018), a palavra jogo surge, etimologicamente, do latim *per jocum*, que significa brincadeira, e do vocábulo *ludus*, que tem o significado de recreação, representação. Com isso o jogo, uma forma de recreação lúdica, é prática presente desde a aurora da sociedade e não está restrita ao ser humano, pois

bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais (HUIZINGA, 2000, p. 05).

A partir disso, percebe-se que jogo, ainda que entre animais, é diferente da brincadeira que, por sua vez também é uma atividade lúdica. Essa diferença entre o jogar e o brincar está no fato de que o jogo – seja entre homens ou animais – envolve um ritual, como posto pelo autor, que traz certos comportamentos, certo cerimonial que deve ser respeitado. O ato de jogar, então, pode ser compreendido como mais que uma atividade fisiológica ou de estímulo psicológico, pois sua intensidade e fascinação são, de certa forma, inexplicáveis, características do conceito de jogo. No jogo, há algo transcendente, que está além da compreensão sobre as necessidades imediatas da vida, pois, no jogo, existe uma função social que faz criar formas diferentes de ver o mundo, o que pode trazer o sentido de não ser uma atividade séria. A gamificação, então, surge a partir do jogo, contudo, “o conceito de gamificação é diferente do de um jogo educacional ou de um jogo sério. Enquanto o último descreve o projeto de um jogo propriamente dito para propósitos alheios ao entretenimento,

aplicações ‘gamificadas’ apenas aplicam elementos dos jogos.”<sup>5</sup>, conforme (DICHEVA; DICHEV; AGRE; ANGELOVA, 2015, p. 75)

Para complementar a ideia de que a gamificação é diferente do jogo, traz-se o estudo de McGonigal (2012), que descreve a gamificação como a aplicação de características e elementos dos jogos a ambientes de não jogos, podendo esses serem corporativos – os primeiros onde a gamificação foi aplicada – e os ambientes educacionais que começam a serem estudados na questão de gamificar. Os elementos trazidos pela autora também são colocados por Huizinga (2000) e os autores supracitados, sendo esses elementos chamados de *metas, regras, sistema de feedback e participação voluntária*. Certamente um jogo de pleno direito possui mais elementos e outras características, todavia como a gamificação não é o jogo em si, apenas os elementos mais característicos dos jogos são aplicados.

Para a compreensão, então, da gamificação, seus elementos – os elementos do jogo – necessitam serem entendidos. Começa-se a tratar do que é a **meta**. Metas são, no jogo, os resultados específicos que os jogadores necessitam atingir, isto é, o objetivo, aquilo que faz com que o jogador mantenha sua atenção e o foco na participação do jogo. Como citado, a gamificação não é um jogo, todavia a característica da meta pode ser transposta do ambiente do jogo, para o ambiente do não-jogo, nesse caso, a sala de aula, porque o objetivo de uma determinada atividade aplicada em tal espaço deve ser claro para o aluno, de forma que esse tenha ação similar à do jogador. Para que o aluno, a partir de uma meta clara, aja de modo parecido com o do jogador, ele precisa acreditar que, efetivamente, é o jogador centrando seu trabalho na imaginação, pois “os jogos são articulados sobre o imaginário, buscando ludibriar o jogador, e requerem imaginação e interpretação”, de acordo com (RANHEL, 2009, p. 07). Para o aluno ser similar ao jogador, ludibriar ou convencê-lo a ser outra persona pode não ser uma boa escolha para a sala de aula. A meta, neste caso, age no imaginário do aluno sobre ele próprio, incentivando o despertar da face de jogador que possui em si para que a meta da atividade proposta seja cumprida e a missão concluída. Isso significa que, diferente do jogador que dentro de um jogo propriamente dito precisa ser convencido a se tornar outrem, o aluno desperta uma parte que pode estar na construção do seu próprio eu. Essa parte desperta

---

<sup>5</sup> “the concept of gamification is different from that of an educational or serious game. While the latter describes the design of full-fledged games for non-entertainment purposes, ‘gamified’ applications merely employ elements of games.”, tradução nossa.

– face de jogador – não precisa ser ludibriada, porque a gamificação não é um jogo, mas apenas a aplicação, em diferente contexto, das características do jogo.

Não são apenas pelas metas que os jogos são construídos, pois essas não são cumpridas de formas tão livres, existindo, portanto, um sistema de limitadores bem definidos, conforme Huizinga (2000), estabelecendo prioridades, organização e uma sequência lógica. A esses limitadores se confere o nome de **regras**. Para Andreolla (2018), regras não são somente um conjunto de limitadores ao jogo, porque agem como estimulantes para o jogador, desenvolvendo o pensamento estratégico e motivando a criatividade para, dentro do espaço do jogo, cumprir o objetivo final. As regras podem ser definidas em três tipos: as *regras operacionais*, que definem como o jogador deve jogar, sendo o conjunto mais básico, pois é a ordem lógica ao jogo, estabelecendo quais metas devem ser cumpridas primeiro; o segundo grupo são as *regras constitutivas*, que são mais abstratas e podem ser observadas nas linhas de programação dos jogos digitais; o terceiro conjunto são as *regras comportamentais* que são as regras formadas em acordos estabelecidos dentro de uma comunidade de jogadores. Uma forma de verificar o funcionamento dos conjuntos de regras é a breve observação de um jogo *per si*, para isso tem-se como exemplo o jogo de videogame *Rise of the Tomb Raider*, do estúdio *Crystal Dynamics*<sup>6</sup>.

Num determinado ponto do mapa do jogo, é necessário que o jogador, interpretando a personagem Lara Croft *mate* um urso para prosseguir à parte seguinte, então, tem-se a regra operacional “mate o urso para prosseguir”, dizendo o que deve ser feito para atingir a meta. Para matar o urso, o jogo informa que este deve ser atraído para o exterior de sua caverna, que é um ambiente no jogo preparado para a luta com o animal. Partindo do ponto do jogo que informa como o urso deve ser morto, tem-se a computacional “mate o urso fora caverna para prosseguir”, que é disparada nas linhas de código quando o jogador chega ao covil da fera. A comunidade de jogadores, no entanto, concluiu que seguir os passos do jogo traz uma grande dificuldade na missão, ainda que no nível fácil. Dessa forma, encontraram uma nova estratégia que é encurralar o urso dentro da caverna e, fazendo uso da habilidade de manufaturar flechas especiais, utilizar flechas envenenadas que reduzem a movimentação do alvo para, então, utilizar a munição comum para arco. A partir dessa nova estratégia criada pela comunidade, tem-se a regra comportamental, “mate o urso dentro da caverna com flechas

---

<sup>6</sup> Empresa subsidiária da holding japonesa de produção de jogos *Square Enix*, detentora dos direitos da franquia *Tomb Raider*

envenenadas, porque é mais fácil”. É perceptível que a regra comportamental não anula os conjuntos anteriores, pelo fato, como já exposto, de que a regra não limita a ação do jogador, ela diz o que pode ser feito e estimula o jogador a pensar em diferentes problemas – intencionais ou não dentro do jogo – que necessitam de resolução. Esse pensamento de novas estratégias ocorre de forma coletiva, porquanto o jogador, imerso na emoção de superar, solucionar uma dificuldade, compartilha a forma de superação com seus pares para que esses tenham sensação similar.

Para as regras serem aplicadas num contexto de não-jogo, é selecionado o conjunto das *regras operacionais*, pois, se elas definem como se joga, no ambiente da sala de aula, elas apontam para o aluno, em sua face de jogador, como cumprir com determinada meta. Como um dos objetivos é incentivar a autonomia dos alunos e as regras, por si, desenvolvem o pensamento estratégico, utiliza-se também o conjunto das *regras comportamentais*, porque a sala de aula é um ambiente de construção coletiva do conhecimento. É neste ambiente, por conseguinte, que formas diferentes de cumprir a meta serão pensadas num acordo estratégico coletivo, encontrando uma forma diferente de cumprir a meta sem desrespeitar a regra operacional.

O **sistema de feedback** constitui a forma pela qual o jogo mostra a evolução do jogador, podendo ser em modo de níveis, barra de progresso, placar, pontos ou todos juntos. “O feedback serve como uma promessa para os jogadores de que a meta é definitivamente alcançável, além de fornecer motivação para continuar jogando” (MCGONIGAL, 2012, p. 31). O *feedback*, portanto, permite a maior interação entre o jogador e o jogo, podendo ser compreendido como um elemento importante no processo de aprendizagem, porquanto a experiência do jogador é melhorada na medida em que recebe um feedback negativo ou positivo.

A última característica que é apresentada é a **participação voluntária**, que depende de que os jogadores concordem conscientemente e espontaneamente com as regras, as metas e o *feedback*. Essa é a característica do jogo que envolve o emocional do jogador do triunfo à amargura da derrota, pois “a emoção, ou melhor, o estado de emoção transforma-se no prazer de jogar, que pode ser definido como a diversão, porém, às vezes, essa diversão transforma-se em frustração, raiva e tristeza”, como afirma (ANDREOLLA, 2018, p. 50-51). O jogador, dependendo de seu estado emocional, pode entrar e sair do jogo livremente, o transmutando numa atividade que gera desafios e prazeres. Pode parecer, até certo ponto, irônico falar sobre participação voluntária na escola, porquanto o sistema educacional vigente desde a Revolução

Industrial não pressupõe a voz ativa do aluno, sendo o professor a autoridade máxima em sala. Entretanto, pensa-se aqui que a sala de aula deve ser um ambiente de diálogo e que os próprios elementos da gamificação apenas funcionarão se forem aceitos pelos alunos não como uma imposição, mas na forma dialogada que tem como premissa inegável que todos tenham espaço de fala e expressão. Compreende-se, então, que o aluno apenas sentirá o mesmo prazer que o jogador se o seu estado emocional e sua voz forem respeitados, tendo a liberdade de participar ou não.

Colocados os pressupostos teóricos que baseiam este trabalho, parte-se agora para a explicação da metodologia utilizada nesta pesquisa que envolve o texto literário e a aproximação com a Cultura, assim como os elementos da gamificação.

## 2 METODOLOGIA

Este trabalho consiste numa pesquisa-ação que, conforme as palavras de Engel (2000), é um tipo de pesquisa que está aliada à prática, produzindo conhecimento e a compreensão como partes integrantes, sendo, então, uma maneira de se realizar pesquisa em situação em que se está envolvido pela prática.

Para realização desta pesquisa-ação, foram selecionadas duas turmas do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública no Município de Passo Fundo (RS). A pesquisa com as turmas selecionadas procedeu da seguinte forma: em primeiro momento, aplicou-se questionário na plataforma Formulários do Google com a finalidade de sondagem diagnóstica do perfil de leitura da turma. O referido instrumento foi composto por vinte (20) questionamentos sobre o acesso a materiais físicos e digitais de leitura, a relação do educando com a leitura (hábito de leitura), experiência com o componente curricular de Literatura no Ensino Médio e consumo de mídias digitais.

Após aplicação do questionário de Sondagem Diagnóstica, aplicou-se sequência didática focada na recepção do educando sobre a temática: realismo-naturalismo brasileiro, a partir de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, analisando a construção do cortiço e sua comparação com as favelas e a representação da mulher na personagem Rita Baiana. Com a finalidade de promover e verificar a leitura em diferentes suportes, foram relacionados, na sequência didática, de forma a criar um caminho de leitura até a obra literária clássica, elementos das artes visuais, como pinturas, fotografias, a adaptação da obra original para filme e ao gênero história em quadrinhos, músicas pertencentes ao gênero Rap – mais especificamente o álbum *Sobrevivendo ao Inferno*, dos Racionais MC's e a Poesia Slam, que são batalhas de poesia

falada que acontecem em comunidades periféricas. Os elementos citados acima foram articulados em atividades gamificadas, mais especificamente a montagem de um quebra-cabeça virtual na primeira aula e a utilização da plataforma Kahoot na segunda aula. Cabe aqui ressaltar que as atividades gamificadas foram utilizadas em combinação com atividades que atentavam para análise do texto escolhido para leitura, resultando na produção de colagens de imagens a fim de comparar o cortiço às favelas e de vídeos-minuto sobre a representação da mulher na personagem Rita Baiana.

Para avaliar a utilização da gamificação na formação de leitores, foram utilizados dois instrumentos, um com foco na análise do professor sobre a aplicação e outro na recepção do aluno sobre as aulas aplicadas. O primeiro instrumento consiste no relato de memória, no qual foi registrada a impressão do professor sobre a aplicação das aulas e atividades, interação com e entre os alunos, funcionamento da estrutura da gamificação, estratégias dos alunos utilizadas na resolução das atividades e possível necessidade de ajustes metodológicos. O segundo instrumento foi a aplicação de um novo questionário na plataforma Formulários do Google constituído por 13 perguntas sobre a percepção dos alunos em relação às atividades aplicadas na sequência didática, as características da gamificação, incentivo à leitura e leitura em diferentes mídias.

Após a obtenção dos dados, esses foram comparados entre si – memória de aula e questionário do aluno – e com os resultados da sondagem diagnóstica, verificando se houve mudança na relação dos alunos com a leitura e se a gamificação pode ser considerada como alternativa metodológica para a sala de aula. Os resultados obtidos seguem apresentados na próxima parte deste artigo.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

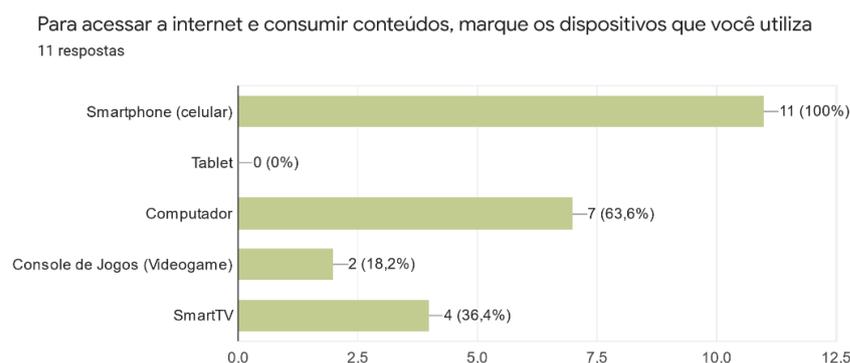
Como descrito na metodologia, foram escolhidas duas turmas do Segundo Ano do Ensino Médio. Conforme os dados obtidos no sistema de Informatização da Secretaria de Educação (ISE), a turma 01 é composta por dezoito (18) alunos, todos, em teoria, com acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Google Classroom; a turma 02 é composta por dezessete (17) alunos, sendo sete (07) alunos ao AVA, sete (07) com acesso às atividades de modo físico, impressas e entregues na Escola e três (03) alunos em Busca Ativa, pois não informaram à escola a forma de acesso às atividades. Foram considerados para esta pesquisa apenas os grupos de alunos com acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, pois as atividades impressas são entregues pela escola apenas ao final de cada mês e retornadas pelos

alunos no final do mês subsequente, o que inviabilizou a pesquisa com tal grupo devido ao tempo escasso para análise.

A Sondagem Diagnóstica foi aplicada no dia 26 de março nas turmas selecionadas obtendo onze (11) respostas na turma 01 e duas (02) respostas na turma 02. Pela quantidade de respostas foi considerada para amostra desta pesquisa a turma 01, portanto a amostra da turma 02 foi descartada. Descrevendo, então, a amostra selecionada, dentre os alunos que responderam ao questionário, 63,6% se identificam como do gênero feminino e 36,4% com o gênero masculino e a faixa etária da turma está entre 15 e 17 anos completos.

Sobre o acesso à internet, 100% dos pesquisados responderam que fazem uso de internet Wi-Fi em dispositivos mostrados na Figura 1.

Figura 1- Dispositivos utilizados para acesso à internet



É possível perceber no gráfico que, no grupo pesquisado, ocorre o acesso à internet com múltiplas telas, o que implica na multiplicidade do consumo de conteúdo. A partir disso é possível compreender que o grupo tem acesso e pode consumir conteúdos que vão de matérias de leitura em texto a jogos de videogame e computador.

Em relação à leitura, 63,6% dos pesquisados afirmaram que possuem acesso a materiais de leitura físicos e digitais em casa, contra 36,4% que não possuem acesso a esses materiais. Em contrapartida, 100% dos entrevistados afirmaram que, com auxílio da escola, conseguem ter acesso a materiais físicos e digitais de leitura. Essa afirmação coloca a escola não apenas como local de aprendizagem, mas como ambiente de acesso à Cultura. Agora sobre o hábito de leitura, 18,2% afirmaram que leem com frequência, justificando com frases como “Gosto de ler, me imagino dentro da história participando / é como outro mundo” e “Gosto de imaginar uma realidade diferente da minha e fico imersa nos livros”. Ainda sobre o hábito de leitura, 36,4% afirmaram que não leem com frequência, utilizando como

justificativas frases como “Não tenho livros em casa” e “Falta de tempo.” Retoma-se aqui Candido (2011) sobre a Literatura como direito humano, porque, se a Literatura é direito da humanidade, ela deve ser de acesso universal e, nesse ponto, deve-se fazer presente o Estado que tem a função de garantir os direitos humanos universais, nesse caso, utilizando a escola como ambiente de propagação da Literatura.

Os dados postos acima constituem apenas parte do coletado na fase de sondagem para uma noção de perfil da turma, que pode ser resumida como majoritariamente feminina, com acesso à internet em diferentes dispositivos, possuindo acesso a materiais de leitura, porém não tendo o hábito de ler. Ainda sobre a sondagem, no momento da aplicação foi perguntado se os alunos já responderam questionário similar e a resposta foi negativa. Considerando isso, é possível entender que não houve, anteriormente, a preocupação de pesquisa sobre o perfil da turma, o que pode se repetir nas demais turmas da escola. Compreendido isso, passa-se à apresentação dos dados obtidos ao final

No dia 09 de abril, data de aplicação das atividades da primeira aula, foi registrado no Diário de Bordo o temor sobre o fracasso das atividades, da necessidade de possíveis ajustes metodológicos para seguir com a pesquisa. A primeira aula consistia na análise de duas imagens, a pintura de um cortiço da década de 1950 e de uma imagem da comunidade da favela Santa Marta, RJ, que foram relacionadas com um fragmento da obra *O Cortiço* e com a música *Periferia É Periferia*, dos Racionais MC's. Para a atividade ser realizada, os alunos deveriam montar o quebra-cabeça para poder analisar as imagens, junto com o fragmento selecionado da obra, que é abertura do terceiro capítulo do romance, mais especificamente a página 38 da edição publicada pela Edições Câmara<sup>7</sup>, que descreve o despertar do cortiço num ambiente que está vivo e a música escolhida.

Ao concluir da montagem do quebra-cabeça, os alunos não conseguiram identificar imediatamente que uma das imagens fazia referência a um cortiço, portanto foi necessário informar que a pintura se chama *Cortiço Mediomundo*, do pintor uruguaio Páez Vilaró, que representa o citado local na cidade de Montevidéu. Após essa informação foi solicitado que os alunos, então descrevessem as pessoas que viam na imagem que são predominantemente negras. Com a descrição passaram a construir relações com a segunda imagem, a favela Santa Marta, sobre quem morava no Cortiço e quem mora na favela, observando, também o tipo de

---

<sup>7</sup> Editora oficial da Câmara dos Deputados que disponibiliza obras literárias brasileiras, assim como obras de outros cunhos, de forma gratuita em formato digital.

trabalho realizado pelas pessoas da pintura, majoritariamente braçal. Com isso, os alunos concluíram que num cortiço da década de 1950 e numa favela do século XXI, os habitantes podem ser descritos de forma similar, pessoas pretas, marginalizadas e pobres.

Apesar da conclusão apresentada, o questionamento que ficava era sobre a vida das pessoas, principalmente no cortiço, porque, ainda que de modo torpe, tem-se pela mídia como é a vida numa favela. Fazendo uso desse questionamento, apresentou-se o fragmento selecionado do romance *O Cortiço*, que foi lido de modo coletivo. Realizada a leitura, perguntou-se com qual das imagens o texto estaria mais relacionado e a resposta foi a pintura do cortiço pela questão da linguagem utilizada, mas, pela forma como as pessoas foram descritas, também poderia ser com a imagem da favela, pois o texto descreve o despertar de um lugar povoado pela pobreza. Durante a leitura do texto e sua relação com as imagens, surgiram alguns comentários sobre a descrição da cena apresentada, observando que não eram descritas as pessoas, mas sim o cortiço em si, como se os seres humanos ali presentes fossem, como posto no texto, uma aglomeração de machos e fêmeas. A partir dessa observação, foi informado aos alunos que o texto faz parte da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, escrita no final do séc. XIX. A seguir, os discentes foram questionados se há diferenças entre um cortiço do final do século dezenove, um cortiço da década de 1950 e uma favela deste século. As respostas obtidas expressam que há diferenças pela questão da evolução das tecnologias, mas em relação ao social, ao cortiço e à favela pertence população muito similar: trabalhadores pobres e negros, que, por muitas vezes, como afirmado pelos alunos, não possuem acesso às condições mínimas de vida. Com a introdução da música *Periferia É Periferia*, os alunos apenas reiteraram o posicionamento expressado sobre quem são essas pessoas e suas condições de vida.

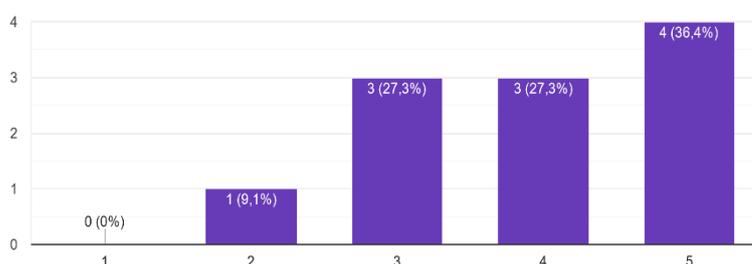
Durante a atividade foi possível perceber que a análise construída, ainda que tenha relação com os textos apresentados, exibe certo nível de aproximação com a realidade do ambiente em que os estudantes estão inseridos pela localização da própria escola, que atende famílias com diferentes condições financeiras, o que a constitui como ambiente social heterogêneo. Essa aproximação construída pelos alunos através da realidade do ambiente escolar em que estão inseridos, pode proporcionar melhor compreensão sobre os significados intrínsecos ao texto literário, aproximação colocada por Bahktin (2019). É certo que a aproximação versa mais sobre o contexto da época de produção do texto literário, contudo essa premissa pode também ser aplicada ao contexto da recepção do texto por quem o lê, porquanto é de maior facilidade aproximar o texto literário à realidade em que o leitor está

inserido, tornando o texto atemporal, logo, permitindo a observação deste a partir de diferentes pontos e sua relação com as diversas manifestações artísticas.

Após as análises, os alunos deveriam construir digitalmente uma colagem de imagens inspirada na música, no fragmento do texto e nas imagens analisadas. A Figura 2 demonstra o interesse dos alunos pela atividade.

Figura 2 - Interesse dos alunos pela primeira aula em que 0 demonstra desinteresse e 5 interessante

Sobre as atividades da aula 01 (Atividade Quebra-cabeça e colagem) você a considerou muito interessante ou desinteressante?  
11 respostas



O que é possível perceber no gráfico é que a expectativa do fracasso não se cumpriu, pois, considerando que zero (0) representa desinteresse e cinco (5) interesse pelas atividades, os índices de 27,3% e 38,4% mostram que a atividade, da forma como foi planejada, conseguiu atingir a maioria dos alunos. Tais resultados podem ser um indicador sobre como metas postas de uma forma clara podem agir como um motivador para o cumprimento de uma determinada tarefa, pois o aluno, transmutado em jogador pelo poder da meta, pode se sentir motivado pelo cumprimento da atividade quando percebe que sua conclusão traz um novo desafio ou é o fio condutor para outro ponto da aula.

Sobre o momento da realização da atividade, está registrada no diário de bordo a pergunta aos alunos sobre como solucionaram a atividade com a imagem e foi respondido que concluíram ser mais fácil começar pelo centro do quebra-cabeça. Percebe-se aqui a relação com, além da meta, o elemento regras da gamificação, pois foi apresentada uma regra operacional, completar o quebra-cabeça para seguir. Para completar o quebra-cabeça, deve-se encontrar as peças que encaixam e surge aí também a regra comportamental, porque um dos alunos descobriu que era mais fácil começar a montagem do quebra-cabeça descobrindo qual é a peça central e, a partir dela, encaixar as outras peças. Essa informação foi compartilhada pelo aluno em questão no grupo de WhatsApp da turma, como informado pelos alunos em aula, com os demais tentando a estratégia e percebendo que funciona, torna-se, então, uma

regra da comunidade. Os dados da Figura 2, além poderem ser indicador do funcionamento do elemento meta, demonstram, também, o funcionamento prático do elemento descrito neste parágrafo, porque a regra, como já exposto, não é apenas determinante de como a meta deve ser cumprida, mas também é um elemento que permite a criação de estratégias, individuais ou coletivas, para resolução de problemas. Os dados, então, demonstram que a maioria dos alunos seguiram uma estratégia, o que é confirmado pelo registro do diário de bordo posto acima.

Na segunda aula planejada para o dia 16 de abril, conforme o planejamento do calendário, houve problemas para a aplicação, pois os arquivos necessários para a aula, durante a postagem no AVA, de alguma forma, foram corrompidos, impedindo a realização da atividade planejada. Nesse dia, ficou registrado no diário de bordo a frustração do professor e dos alunos diante da impossibilidade de aplicação da atividade, o que denota, quando do uso de tecnologias, a necessidade de existência de um segundo plano para aplicação, pois problemas técnicos podem ocorrer. O momento de aula, então, foi encerrado e as atividades transferidas para o dia 23 de abril.

A segunda aula, aplicada no dia 23 de abril, consistia na análise das adaptações da obra *O Cortiço* para História em Quadrinhos (HQ) e para o filme de 1976. A análise das adaptações ocorreu da seguinte forma: no primeiro momento foi analisada a capa da HQ e durante a análise as figuras que mais chamaram a atenção dos alunos foram, justamente, as de Rita Baiana, sobre a qual foi pressuposta a imagem de uma mulher criticada em seu tempo, e a de Bertoleza, segurando uma faca ensanguentada. A relação construída pelos alunos, com a mínima interferência do professor, é de que a mulher de amarelo, como chamavam Rita Baiana, era livre e senhora de suas decisões, já a escrava, como chamavam Bertoleza, pela própria palavra, possui seus grilhões e sofrimentos. Com essa análise da capa, registrou-se no diário – para futuras aulas – a possibilidade de lançar o foco analítico sobre a figura de Bertoleza, uma representação diferente da mulher. A segunda forma de análise foi sobre a chegada de Rita Baiana ao cortiço. Para isso foi lida a cena da chegada de Rita na HQ e, em seguida, assistida a mesma cena na adaptação cinematográfica. Para analisar ambas, foi utilizada a plataforma Kahoot, que permite a criação de um jogo de perguntas e respostas em que recebem pontos aqueles que acertarem as perguntas e responderem de forma mais rápida e dentro de um determinado tempo, que varia de 10 a 20 segundos. Ao final foi proposto aos alunos que pesquisassem maiores informações sobre a personagem Rita Baiana para produzir

um vídeo de 15 a 60 segundos sobre como a personagem representa a mulher, fazendo uso dos recursos do aplicativo *Tik Tok*.

A atividade de produção de vídeominutos, conhecidos como *Tik Toks*, está baseada na habilidade EM13LP17, da Base Nacional Comum Curricular, que versa o seguinte:

Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, vídeominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. (BRASIL, 2018 p. 509)

Baseada, então, na referida habilidade, a atividade em si promove a autonomia do aluno na construção e exposição de seus argumentos das mais diferentes formas, podendo ampliar sua desenvoltura de comunicação social, estando, portanto, engajado na produção de um diferente gênero textual que faz parte da bagagem que possui graças à convivência social e o acesso às tecnologias. Para a realização da atividade, foram colocadas algumas orientações sobre a temática do vídeo que deveria ter como centro a opinião do educando acerca da personagem Rita Baiana, baseada não somente na discussão realizada em sala de aula, mas também na realização de pesquisa sobre a personagem e orientações sobre a duração do vídeo entre 15 e 60 segundos. Prevendo que nem todos os alunos poderiam pesquisar sobre a personagem em questão, ou simplesmente não realizariam a pesquisa, foram disponibilizados no AVA os seguintes materiais previamente selecionados: o resumo intitulado *Olhar sobre a figura fictícia da mulher/negra: “Sou Rita Baiana, sensualidade não me define”*, de Marcilene Pereira Barbosa, publicado nos Anais do XIII Encontro Estadual de História, em Guarabira (PB), a reportagem *Um olhar sobre Rita Baiana*, de Jessika Laranjeira, publicada no site do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e vídeo sobre a obra *O Cortiço* produzido pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Miriam Bevilacqua Aguiar, publicado no canal do Youtube Biblion Prosa Literária.

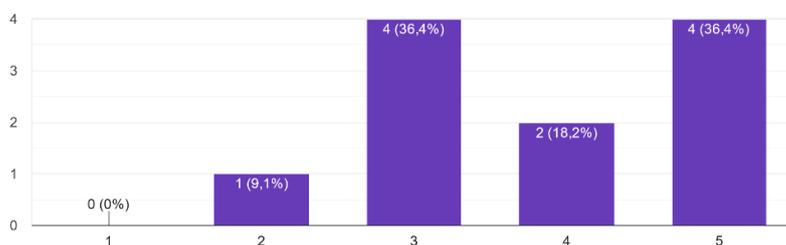
Ao assistir às produções realizadas pelos alunos, foi possível a percepção de alguns pontos, o primeiro foi a utilização clara do material disponibilizado no ambiente de aprendizagem, dada abordagem de crítica sobre o corpo feminino negro, principalmente das meninas, que se repete. O uso do material selecionado não denota uma cópia da construção argumentativa de cada texto, porquanto a diversidade das produções mostra que existe um material em comum como base para construção de argumento que usa, também, as discussões realizadas em sala de aula que acarretam outras bagagens de convivência Cultural. Aqui se traz o segundo ponto percebido, a aproximação com o tema e sua ligação com as realidades

vividas na primeira metade deste século. Esse aproximar, aqui retomando Candido (2011), relaciona-se com as faces do texto literário, pois quando há o equilíbrio entre a construção do texto como objeto significativo autônomo, a forma de expressão e a forma de obtenção de conhecimento – que também pode ser compreendida como compartilhamento do conhecimento – o texto cumpre com sua função humanizadora, atingindo, atemporalmente, o leitor que constrói a aproximação de um texto literário com a Cultura do tempo em que vive.

A Figura 4, disposta abaixo, demonstra o interesse dos alunos nas atividades da Aula 02, que são a produção de vídeo e a que se passa a analisar agora, o uso da plataforma Kahoot, apresentando dados similares aos expostos na Figura 02, que traz os dados sobre o interesse na Aula 01. O que é possível observar de antemão é que, apesar de apresentarem atividades diferentes, não apenas no que tange à produção de texto, a atividade Kahoot, com uma estrutura completamente divergente do quebra-cabeça por ser um jogo de perguntas e respostas, parte de uma premissa em comum que é a de existir uma meta, que é vencer o jogo e uma regra, para vencer é necessário obter a maior pontuação não apenas respondendo corretamente – os colegas também podem responder – mas sendo, também, aquele que responde mais rápido, ganhando, por conseguinte, mais pontos.

Figura 2 - Interesse dos alunos sobre a segunda aula em que 0 demonstra desinteresse e 5 interessante

Sobre as atividades da Aula 02 (Kahoot e produção de vídeo.) Você a considerou muito interessante ou desinteressante?  
11 respostas



O que realmente é interessante é que, quando questionados sobre o uso da plataforma Kahoot, foram obtidas respostas como “Confortável e animada pelo jogo ser uma competição saudável entre a turma.”, “Empolgado, animado, ansioso e feliz” e “Foi um momento divertido, me senti alegre e competitiva”. Essas respostas vão ao encontro do registrado no diário de bordo, pois a ansiedade era tanta que, nos minutos finais da aula, pediram para jogar uma segunda partida, o que atrasou o início da aula seguinte que seria de Física. Traz-se aqui

a questão da participação voluntária, porque os alunos, conforme o registro do professor, não apresentaram resistência em participar do jogo, aceitando suas regras conforme observa Andreolla (2018), pois os alunos, transmutados em jogadores, sentiram o prazer de jogar, o sabor da vitória ou amargor da derrota. Isso foi constatado nas respostas dadas aos questionamentos sobre quando viram a pontuação no jogo: “Fiquei feliz por ter entendido o conteúdo de uma maneira mais fácil” e “Decepcionar”. Resultado similar na aplicação da plataforma Kahoot foi obtido por Brezolin, Quadros, Silveira (2021) na aplicação de questionário no contexto de uma aula de Algoritmos em que apenas um aluno se sentiu incomodado com a situação de competição.

Durante essas duas aulas, os alunos também foram separados em níveis conforme concluíam todas as atividades da aula como sistema de *feedback* em que, por concluir as atividades, recebiam uma premiação que, para o nível 1, foi o perfil personalizado da escritora Raquel de Queiroz, uma medalha com desenho da escritora e uma edição em pdf de sua obra mais famosa, *O Quinze*, isso também se repetiu para o nível 2, com a escritora Clarice Lispector e a obra *Perto do Coração Selvagem*. Todos os alunos da turma atingiram o nível 2 e essa separação em níveis objetivou verificar se, ao serem premiados, sentiam-se mais motivados a realizar as atividades.

Ao final do questionário foi perguntado se sentiram mais motivados para conhecer mais sobre a obra literária *O Cortiço* e se obteve o seguinte dado: 63,6% dos entrevistados afirmaram que se sentiram motivados a conhecer mais sobre a obra apresentada, enquanto 36,4% afirmaram não sentir interesse. Esses resultados não são casualidade, pois as porcentagens obtidas nesta questão são exatamente iguais às porcentagens de alunos que têm ou não acesso a materiais de leitura em casa. Partindo disso, é possível compreender que, no âmbito desta pesquisa, a relação entre acesso facilitado a materiais de leitura traz implicações sobre a motivação para ler ou não, pois, apesar de existir a possibilidade de obtenção desses materiais com auxílio da escola, existem entraves como a quantidade disponível de exemplares que, nem sempre, é suficiente para cumprir a demanda e também do difícil acesso a obras digitais de forma legalizada. Também existe aqui a relação com hábito de leitura, pois se o leitor tem acesso facilitado aos materiais de leitura, o hábito de ler pode ser desenvolvido com menos obstáculos e, com isso, pode se sentir mais atraído à diferentes leituras que podem ser possibilitadas nas aulas de Literatura. Considerando o exposto, observa-se, também, que a questão de formação do leitor não será resolvida apenas em duas aulas, porque formar o leitor,

além de um processo complexo, envolve fatores que estão além da metodologia, como acesso à Cultura e o desenvolvimento de hábito leitor que ultrapassa os muros da escola, envolvendo sociedade e a família em que o aluno está inserido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais deste escrito, observam-se os três objetivos específicos postos na introdução deste artigo, começando pelo seguinte objetivo “planejar a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sequências didáticas”. Como foi possível observar na descrição da metodologia deste trabalho, que trouxe atividades baseadas em jogos e também com o descrito na seção de Resultados e Discussões, houve a inserção de atividades gamificadas no planejamento de aula do professor. Para além disso, demonstra-se que a gamificação não pode ficar restrita a apenas atividades pontuais, pois elementos como o Sistema de *Feedback* pede um planejamento a longo prazo, porque dos elementos característicos do jogo pode ser considerado o mais sensível, por trabalhar com o incentivo e motivação do aluno a realizar as atividades propostas. Retornando à inserção de tecnologias digitais no planejamento do professor, considera-se como possível fazer uso do contexto da gamificação.

O segundo objetivo posto foi “estimular o protagonismo do educando do Ensino Médio através da promoção da leitura em diferentes suportes”. Considerando as atividades propostas no planejamento, como a produção de colagens de imagens, a produção de vídeos entre 15 e 60 segundos, isso, além das atividades de análise de texto, imagem e vídeo, o aluno foi estimulado não apenas a ler, mas também a produzir e emitir opiniões geradas a partir de suas leituras. Observado isso, a leitura em diferentes suportes, no contexto da gamificação, pode ser um agente estimulador do protagonismo, porquanto como a maioria dos suportes – como plataformas de vídeo e áudio – já são familiares aos alunos, então a aproximação com o texto literário pode tornar sua compreensão menos tortuosa.

O terceiro objetivo “examinar as possibilidades da gamificação como agente auxiliar da Formação de Leitores Literários” é o mais delicado dos objetivos postos nesse trabalho. Como perceptível pelo desenvolvido até o presente momento, é possível inserir a gamificação no planejamento do professor como forma metodológica, com ressalvas, pois não pode ser a única metodologia utilizada fazendo, então, parte das diversas estratégias que podem ser utilizadas e combinadas pelo professor. Agora, não é possível afirmar com os dados obtidos nesta pesquisa se a gamificação pode ser um agente auxiliar na formação de leitores por dois

fatores, sendo o primeiro fator o tempo, porque, com apenas duas aulas desenvolvidas e aplicadas, percebe-se que para verificar essa possibilidade é necessário um projeto a longo prazo, o segundo envolve as questões sociais relativas à leitura, pois não é num projeto de pesquisa que será resolvido o longo e complexo processo de formação do leitor.

A partir do exposto se conclui, portanto, que a gamificação pode ser utilizada como metodologia do ensino para Literatura, mas, para verificar sua ação como auxiliar na formação do leitor literário, demanda-se mais tempo de pesquisa e a realização de outros trabalhos aplicando a gamificação ao ensino de Literatura.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLLA, Renata. **Gamificação na 8ª Pré-Jornadinha Nacional de Literatura**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, 2018. Disponível em: <https://secure.upf.br/pdf/2018RenataAndreolla.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

BAKHTIN, M. **Notas sobre Literatura, Cultura e ciências humanas**. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 maio 2021.

BREZOLIN, Carmen Scorsatto; QUADROS, Larissa de; SILVEIRA, Milene Selbach. Quiz Tools in Algorithms Courses: applying educational gamification design principles and encouraging student's interaction. In: HCI INTERNATIONAL CONFERENCE, 23., 2021, Berlim. **Learning and Collaboration Technologies: Games and Virtual Environments for Learning**. Berlim: Springer, 2021. v. 2, p. 3-16. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-77943-6\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-77943-6_1). Acesso em: 20 maio 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

DICHEVA, D.; DICHEV, C.; AGRE, G.; ANGELOVA, G. Gamification in Education: a systematic mapping study. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 18, n. 3, p. 75-88, jul. 2015. Disponível em: [encurtador.com.br/deiEW](http://encurtador.com.br/deiEW). Acesso em: 05 mar. 2021.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar.**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Dez. 2000. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf). Acesso em: 11 fev. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. *In*: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Orgs.) **Mapa do Jogo**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 03 – 22.