



<https://doi.org/10.47456/simbitica.v12i2.47053>

GraphoGame: entre a gamificação da infância e a desmoralização do ensino

GraphoGame: between the gamification of childhood and the demoralization of basic education

GraphoGame: entre la gamificación de la infancia y la desmoralización de la docencia

Gilmar Montargil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ana Paula Pinheiro da Silveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Resumo Para solucionar a defasagem educacional provocada pela pandemia do coronavírus, o então Presidente Jair Bolsonaro sugeriu, em debate realizado em outubro de 2022, a utilização do aplicativo GraphoGame, propiciando debates educacionais e tecnológicos acerca dos games como prática de ensino. O objetivo desse artigo é de fazer uma discussão da implementação de games nos processos educacionais de crianças e jovens para compreender a contribuição para a alfabetização e os letramentos. Nesse caminho, aportando-se no referencial teórico dos multiletramentos, realizou-se uma pesquisa de cunho exploratório no app GraphoGame. A partir disso, percebeu-se que é preciso pensar em políticas de letramento que priorizem contextos sociais e experimentação de vários modos de linguagens para além da simples inserção de games em contextos educacionais.

Palavras-chave: Ludoletramentos; GraphoGame; Gamificação; Jogos Digitais e Educação.



Abstract To solve the educational gap caused by the coronavirus pandemic, then President Jair Bolsonaro suggested, in a debate held in October 2022, the use of the GraphoGame application, enabling educational and technological debates about games as a teaching practice. Therefore, the purpose of this article is to discuss the implementation of games in the educational processes of children and young people to understand the contribution to literacy and literacies. In this way, based on the theoretical framework of multiliteracies, exploratory research was carried out in the GraphoGame app. From this, it was noticed that it is necessary to think about literacy policies that prioritize social contexts and experimentation with various language modes beyond the simple insertion of games in educational contexts.

Keywords: Ludoliteracies. GraphoGame. Gamification; Games and Education.

Resumen Para solucionar el déficit educativo provocado por la pandemia de coronavirus, el presidente Jair Bolsonaro sugirió, en un debate celebrado en octubre de 2022, el uso del juego GraphoGame, proporcionando debates educativos y tecnológicos sobre los juegos como práctica docente. Por ello, el propósito de este artículo es discutir la implementación de los juegos digitales en los procesos educativos de niños y jóvenes para comprender la contribución a la alfabetización e a los letramientos. Con base en el marco teórico de las multialfabetizaciones, se realizó una investigación exploratoria en la aplicación GraphoGame. A partir de esto, se advirtió que es necesario pensar en políticas de alfabetización que prioricen los contextos sociales y la experimentación con diversos modos de lenguaje más allá de la simple inserción de juegos en contextos educativos.

Palabras clave: Ludoletramientos; Gamificación; GraphoGame; Juegos y educación.

Recebido em 08-12-2024

Modificado em 11-05-2025

Aceito para publicação em 15-06-2025

Introdução¹

No dia 16 de outubro de 2022, durante o debate presidencial do segundo turno das eleições, o jornalista Tayguara Ribeiro, da Folha de São Paulo, perguntou aos candidatos, quais eram as suas respectivas propostas para corrigir a defasagem educacional provocada pela pandemia do coronavírus. O então presidente Jair Bolsonaro, argumentou utilizando o game e app educacional GraphoGame (Brasil, 2022). Além de anunciar a expansão do jogo, o ex-presidente o valorou como se fosse um game prático e íntimo da “garotada”. Enfatizando que na sua gestão, uma criança levaria apenas seis meses para ser alfabetizada (e não três anos como em governos anteriores)².

Essa utilização discursiva do GraphoGame, implica em algumas problematizações acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sobretudo os videogames, inseridas no processo de ensino de crianças e jovens Brasil afora. A pesquisa TIC Kids Online Brasil (Cetic.br, 2022), por exemplo, apresenta dados que mostram que 93% de jovens entre 9 e 17 anos usam a internet com amplo uso e frequência nas mais diversas classes sociais e regiões geográficas do Brasil, sobretudo o uso diário e o tempo diante das telas — corroborando ver esses sujeitos em fase de aprendizagem escolar como atuantes, construtores, *remixers*, diagramadores, pesquisadores, projetistas, compartilhadores e disseminadores de diversos textos, por diversas mídias, modos e em diferentes espaços e redes sociais, sendo os games e os espaços sociais *gaming* uma dessas vias para a mediação da própria vida.

Em 2011, surgiu o game e aplicativo educacional GraphoLearn (2011) desenvolvido no âmbito da Universidade de Jyväskylä e do Instituto Niilo Mäki sob a supervisão do professor e neurocientista Heikki Juhani Lyytinen. Logo, quase dez anos depois, o Graphogame surge em 2020 a partir da reelaboração do game finlandês. Ele foi lançado no Brasil em 2020 pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e foi relançado em uma segunda versão em plena pré-campanha e disputa presidencial em maio de 2022. Indicado para os anos iniciais do ensino fundamental e/ou para alunos em processos de aprendizado do sistema ortográfico e da associação das letras e sons, a ferramenta gerou discussões educacionais e tecnológicas desde seu lançamento.

Em 2020, Cafardo (2020) já alertava que o game não era capaz de alfabetizar por si só e chamava a atenção para o papel do professor (desmoralizado e escanteado nesse processo). Depois da fala de Jair Bolsonaro, no debate da Rede Bandeirantes, o assunto

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Vinculada a esta pesquisa está Grupo de Pesquisa Semiótica e Culturas da Comunicação (GPESC/CNPq) e Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA/CNPq).

²A fala de Jair Bolsonaro e o debate presidencial pode ser conferido em <https://www.youtube.com/watch?v=iYVkiCeIs60>. Acesso em: 07 jan. 2023.

retornou com vitalidade, gerando declarações como a de Priscila Cruz, presidente executiva da Todos Pela Educação, que desmentiu que o aplicativo poderia alfabetizar uma criança (Lago, 2022) e nota da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) — local onde o app foi traduzido e adaptado — reforçando que o GraphoGame era apenas uma ferramenta de apoio no processo educacional (Granchi, 2022).

Nesse caminho, o objetivo deste artigo é fazer uma discussão mais aprofundada da implementação de games nos processos formativos e educacionais de crianças e jovens, uma vez que diversos pesquisadores como James Paul Gee (2003, 2004), José Zagal (2010), Pinto (2021) e até mesmo documentos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2021) discutem, incentivam e instrumentalizam o uso de games na educação. No entanto, a discussão não pode ficar condicionada apenas à inserção dos aparatos *gaming* na aquisição e produção do conhecimento, mas à denominada gamificação do ensino, isto é, nas técnicas empregadas com os games, em como os games são inseridos e nas tensões provocadas pelo game ao ser trazido para a escola ou para situações de letramento — possibilitando desvelar não só pontos positivos e melhoras no desempenho dos discentes, mas também fricções entre a instituição escolar e alguns discursos (discurso digital, discurso neoliberal, discurso mercadológico, discurso político).

Assim, aportando-se no referencial teórico dos multiletramentos e dos ludoletramentos (New London Group, 1996; Kress, 2005a, 2005b; Zagal, 2010), realizamos uma pesquisa quali-interpretativista, de cunho exploratório, no aplicativo educacional GraphoGame. Algumas perguntas nortearam a nossa investigação: Pode o GraphoGame ir além da alfabetização e oportunizar situações de letramento? Se há utilização de múltiplos modos de linguagens, como esses modos são sincretizados no game para criar efeitos de sentido? Quais avanços e problemas estão salientes no GraphoGame que permitem uma discussão mais ampla da utilização de games na educação de jovens e crianças? Essa exploração permitirá uma aproximação com o GraphoGame, permitindo o seu uso, descrições, *prints* e alinhar com a discussão teórica e com as perguntas de pesquisa aqui propostas — exploração essa que perpassa também pelos paratextos, como avaliações de pais em aplicativos de *downloads*, comunicação oficial do governo e notícias acerca do aplicativo objeto de nosso estudo.

Dos letramentos aos ludoletramentos

Para iniciar o debate, é importante aclarar o conceito de letramento — que serve como uma espécie de raiz etimológica para outras derivações teóricas, tais como: letramento digital, letramento midiático, novos letramentos, multiletramentos, ludoletramentos. Embora essas diferentes nomenclaturas possam demarcar variegados processos do saber, por vezes usadas em conjunto ou como sinônimos, às vezes em

tensão ou como superação do termo anterior, letramento [“*literacies*”] demarca um momento, a partir dos anos 1980 (Street, 1984; Kleiman, 2005), em que o olhar dos pesquisadores não poderia mais se voltar apenas aos processos de alfabetização — processo este importante, mas interligado mais às práticas de quantificação de quem sabe ler e escrever, de aprendizado do sistema ortográfico e alfabético, situada sobretudo na ambiência escolar.

Letramento, portanto, refere-se a uma visão mais ampla: de percepção de como os sujeitos fazem o uso desse saber nas diversas instâncias da vida; como aprendem, arquitetam textos, executam e são afetados por práticas de escrita e leitura situadas por contextos sociais distintos: tempo, classe, gênero, profissão, idade, regiões e biomas, gostos, raça, culturas; em vários espaços sociais para além da escola: igreja, trabalho, família, espaços de cultura, esporte e lazer; das ações mais simples às mais complicadas envolvendo desde uma lista de compras para o supermercado ao preenchimento de formulários. Em suma, desloca a ideia de que os sujeitos são meros reprodutores, transmissores, agentes passivos que só recebem o conhecimento, para um sujeito em seu ser/estar no mundo, em ação no seu dia a dia, interpelado por uma rede de agências e agentes de letramento que oportunizam que os indivíduos vão se constituindo e constituindo a realidade em que vivem, adaptando-se por meio da linguagem a problemas pessoais, do bairro, da cidade, “[...] implicações [que são] importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995:11).

A partir dos anos 1990, com o advento da internet, alguns pesquisadores passam a amplificar o debate no que confere à inserção de aparatos tecnológicos como ferramenta de letramento e na necessidade de compreender outras modalidades como imagem, som, audiovisuais, arquitetura, sentimentos como linguagens a serem observadas em sincretismo ou não com a escrita nessa relação de constituição do sujeito contemporâneo pela linguagem (New London Group, 1996). Isso implicou em reconhecer que o alunado sofreu severas mudanças: não estava mais circunscrito apenas ao perfil clássico disciplinar e de reprodução de estruturas sociais de poder (Bourdieu & Passeron, 2014) que marca sobretudo os séculos XIX e XX — imagem do severo professor que regurgita perguntas para alunos em suas carteiras que pode ser vista em filmes como *Matilda* (1996), novelas, séries e até em programas de humor como *A Escolinha do Professor Raimundo* (1990-1995); mas sim, de que o sujeito possui e adquire saber, e, inclusive, constrói saber nas relações: com o professor, com os colegas, com os funcionários da escola, com os pais, com os vizinhos e, com o mundo. Por esse motivo, os teóricos da corrente dos multiletramentos vão demarcar essa preocupação de formação de um cidadão (ao invés de somente aluno) (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009b):

³ Segundo Kleiman (2005), *literacy* no singular indicava também alfabetização, de modo que pesquisadores ingleses passaram a usar *literacies*, no plural, para indicar esse processo mais amplo.

A cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem que interajamos efetivamente usando vários idiomas [...] e padrões de comunicação que cruzam com mais frequência as fronteiras culturais, comunitárias e nacionais (Cope & Kalantzis [2000] 2005:6).

Ademais, esses teóricos do Grupo de Nova Londres (1996) acrescentam o prefixo *multi* aos letramentos, para indicar os vários atravessamentos dos cidadãos contemporâneos, permeados por contextos globalizados, multiculturais e de intenso fluxo de trocas simbólicas possibilitadas pela web. Logo, não só a infância (crianças, jovens, alunos), mas toda uma estrutura social, atingindo todas as esferas sociais, classes e idades (pais, avós, professores), passa a ser configurada pelo uso de computadores, *tablets*, *smartphones*, videogames e outros aparatos tecnológicos.

Como averba Fernandes (2018), apesar de discursos morais e recriminadores acerca desse uso massivo de TDIC, estar online é compreendido pelas próprias crianças como condição para a existência. Nesse fluxo de uso e de consumo pela web, diversas formas de textos são reelaboradas, amplificadas, mixadas (Rojo, 2013); possibilitando práticas de letramento intermediadas não só por gêneros convencionalmente associados à linguagem escrita (redação, contos, cartas, listas), mas por gêneros multimodais em que várias linguagens estão circunscritas para a elucidação e produção de sentido, tais como memes, infográficos, games, fotografias, remixes, transmissões ao vivo (*streams*, *lives*), virais do Tik Tok, videocliques, entre outros. Os alunos no seu dia a dia utilizam para diversas atividades *softwares* de edição, aplicativos, buscadores, tradutores, entre outros aparatos técnicos, como a câmera do próprio *smartphone*. Cabe lembrar que apesar desse uso massivo da internet por jovens, existe uma grande disparidade social que foi atenuada e aclarada com a chegada da pandemia da Covid-19. Por esses motivos, alunos de classes menos abastadas revelaram dificuldades para estudar por não ter um aparato adequado ou por ter de dividir o aparelho de celular/computador com os pais entre outros problemas técnicos-sociais, como não ter sequer acesso à internet.

Um dos principais autores que se dedicam nos estudos da multimodalidade é Günther Kress (2010) — que contribui para os estudos de multiletramento por uma perspectiva semiótica. Para Kress: “A comunicação é multimodal: às vezes por fala, como comentário falado, como instrução ou solicitação; pelo olhar; por ações — passando um instrumento, alcançando um instrumento; por toque” (Kress, 2010:32). Além disso, Kress (2005b) teoriza que, até mesmo aquilo que chamamos de apenas visual (como uma fotografia), ou apenas escrita (como uma redação), ou apenas oral (como uma conversa) são inerentemente multimodais, possuindo outras linguagens ali entremeadas como: sentimentos, discurso, plano arquitetônico na fotografia; espaçamentos, configuração visual, linhas na redação; gestos, emoções e tonalidades vocais quando conversamos. Multimodalidade, portanto, é o reconhecimento dos vários

modos de linguagens circunscritos nas efetivações comunicacionais dos sujeitos, e, mais do que isso, perceber como cada modo é utilizado, com que efeito, para que fim.

As questões da multimodalidade podem ser pensadas em pelo menos três formas distintas e relacionadas. Primeiro, todos os textos são multimodais. É minha opinião que nenhum texto pode existir em um único modo, de modo que todos os textos sejam sempre multimodais, embora uma modalidade entre eles possa dominar. Segundo, há textos e objetos (de tipo semiótico) que existem predominantemente em um modo ou modos diferentes do modo (multi) da linguagem. E terceiro, existem sistemas de comunicação e representação que são reconhecidos na cultura como sendo multimodal, embora, de fato, todos esses sistemas sejam multimodais (Kress, 2005b:184).

Desse modo, Cope e Kalantzis vão propor uma *Gramática da Multimodalidade*⁴ com ao menos oito modos a serem vislumbrados em análises: (1) *visualidade*: imagens, pinturas, imagens em movimento, esculturas e outras formas imagéticas em que se considera cor, linhas, espaçamentos, formas geométricas, enquadramentos; tonalidades; (2) *áudio*: músicas, sons, ruídos, ritmos, melodias; (3) *tato*: toque, olfato e paladar; (4) *gesto*: movimento do corpo, expressões faciais, olhares, roupa; (5) *representação por si mesma*: modo relacionado às emoções e sentimentos; (6) *espaços*: arquitetura, distâncias, proximidades, diagramações, pontos do observador; (7) *oralidade*: modo relacionado à linguagem da fala e também à escuta; e, (8) *escrita*: modo interligado a processos linguísticos que contêm texto escrito e também a leitura de textos independente do suporte ser impresso ou em tela (Cope & Kalantzis, 2009a).

Essa inserção metodológica multi direciona o olhar do pesquisador para os sincretismos e misturas das linguagens e permite uma outra interpretação do que é texto⁵ (termo associado, por muito tempo à escrita). Abrange-se dessa forma distintas práticas sociais também como texto. Ou seja, não só as redações, os textos argumentativos e literários, tampouco os textos escritos transpassados para a web como textos em blogs, livros digitais e memes, mas também as danças, a roupa, a publicidade, a arquitetura, o grafite, o desenho e a pintura, a escultura, a música, as tatuagens — e também os jogos e as brincadeiras. Portanto, para Kress (2005a, 2005b), as práticas de leitura não são aplicadas somente à escrita, os sujeitos leem visualmente, leem as situações e os contextos, leem uns aos outros. Não leem somente o rótulo de um produto, mas também a sua cor, o seu design, do que é composto, o preço, possíveis ganhos identitários com a compra. Possuem, portanto, uma sintaxe multimodal: ou melhor, um multiletramento capaz de organizar, projetar e identificar os modos e seus efeitos no ato comunicativo. Processos híbridos de mídias, linguagens e textos sempre ocorreram, porém, a web conseguiu intensificar e amplificar essas misturas de modos

⁴ Cope e Kalantzis fazem uma reelaboração da *Gramática do Design Visual* que continha 5 modos de Kress e Van Leeuwen apresentada no livro *Reading Images* de 1996.

⁵ A depender da corrente teórica *texto* pode ser denominado como manifestação concreta e particular de Gênero Textual ou Gênero Discursivo, categoria social e cultural que regula as práticas discursivas.

(Barton & Lee, 2015). Memes com a pintura da Monalisa e remixes/*mashups* com *hits* musicais são bons exemplos desse fenômeno de hibridização.

Concomitante a esses avanços nos estudos dos [multi]letramentos nos anos 2000, alguns olhares, como a de James Paul Gee (2003, 2004, 2005), voltaram-se para processos que correlacionaram os videogames com pedagogia e métodos de ensino. Em *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* o autor vai chamar a atenção para as variadas linguagens e letramentos necessários em práticas situadas de jogos digitais (ler, entender sinais, clicar, calcular, vivenciar a narrativa, entre outros). Gee (2004) também reforça que jogar é uma atividade corporificada, que há uma unicidade ao apertar um botão, clicar, manusear o *touchscreen* e as reações intragame, de modo que podemos considerar “jogar” uma atividade multissensorial, envolvendo tato, visão, emoções, reflexos e diversas camadas de leituras. O alunado realiza processos de produção (Zagal, 2010), onde a fronteira entre produção e consumo, agir e ser agenciado, emissão e recepção, construção e desconstrução (de linguagens, da própria identidade) torna-se opaca e borrada:

As relações de produção não são exteriores à vida cotidiana dos atores comunicativos, mas encontram-se integradas na relação que os indivíduos (particularmente os mais jovens) estabelecem com as diversas mídias de entretenimento e comunicação. Atualmente, o usuário desses sistemas é motivado a interagir com as comunidades que se organizam no meio digital, muitas vezes por meio da produção de conteúdos diversos (Pinto, 2021:11).

Visando uma nomenclatura mais apropriada, Zagal (2010) cunha o termo ludoletramento — que para o autor é a capacidade de ler e compreender os jogos. Zagal (2010) ainda delimita quatro eixos em que os ludoletramentos podem ser compreendidos. (1) Compreensão dos jogos no contexto da cultura; (2) Compreensão do jogo a partir da comparação com outros jogos, tipologias, gêneros; (3) Compreensão do meio, aparato ou da plataforma em que o jogo é executado; (4) Compreensão dos elementos do jogo, como interação, são mesclados ou desconstruídos, qual a função de cada elemento (Zagal, 2010).

É importante destacar que jogo é um conceito nebuloso e abrangente — marcado principalmente pelos trabalhos no século XX de Johan Huizinga em *Homo Ludens* (2019) e Roger Caillois em *Os jogos e os homens* (2017). Não cabe aqui apresentar um resumo de cada obra, porém, ao atravessarmos essas leituras, vamos encontrar conceitualizações e classificações que vão abarcar brincadeiras, esportes, interpretação de papel, xingamentos, sorteios, jogos de azar, guerras, festas, religiosidade como jogo ou com o limiar borrado com a esfera do jogo. Nesse sentido, o ludoletramento não se restringe somente ao jogo digital, mas a jogo e suas possibilidades de letramento de maneira mais ampla — embora o foco contemporâneo seja no game (*videogames*, *mobilegames*, *exergames*) dada a sua capilaridade social entre alunos e escola.

Gamificação no ensino

É importante ressaltar que para além da inserção dos games nos hábitos cotidianos de crianças e jovens — que não realizam esses consumos em *tablets*, videogames e *smartphones* apenas como *hobby*, mas também para reforçar aspectos identitários e projetos de vida (*gamer* como profissão); há a instituição de uma cultura gamer (Muriel & Crawford, 2018) marcada pela indústria de jogos, por marcas, por tipologias e gêneros de games, por *consoles*, pela instituição de comunidades identitárias, campeonatos, personagens e atores como *youtubers*, *streamers* e competidores de *eSports* que vão mediando valores.

A escola por sua vez é um ambiente reticente em adotar games como estratégia de ensino (Gee, 2004) por privilegiar sistemas mais tradicionais. No entanto, quando pensamos no Brasil, fazer essa interconexão entre a cultura gamer ou cultura digital entremeada na vivência de crianças e jovens com a escola e os seus principais objetivos no que tange à formação de um cidadão, devemos, primeiramente, considerar diversos outros fatores: defasagem salarial e sobrecarga de professores; infraestrutura da escola; dificuldade do professor em inserir o game no plano de ensino; desigualdade social que faz com que alguns poucos consumam produtos extremamente caros como Playstation, Xbox e games de computador enquanto outros só possam jogar nos aparelhos de pais, vizinhos, amigos; vencer preconceitos (como, por exemplo, que videogame é coisa de menino ou que videogame é maléfico) e dificuldades na interação de alunos negros, periféricos, sem acesso à internet e tecnologias (Silveira & Rolim, 2013; Clark, 2017; Gray, 2020).

No entanto, é importante reconhecer a importância de documentos como a BNCC (Brasil, 2021) de elencar atividades envolvendo games, gameplays, ludicidade, como importante ferramenta de ensino, dando parâmetros e caminhos aos professores de engajarem, aproximarem, construir conhecimento e valores morais e éticos. O primeiro excerto é relativo aos alunos em anos iniciais de alfabetização e o segundo excerto é para alunos mais avançados, na faixa da pré-adolescência e adolescência, diz o documento:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir *regras de jogos* e receitas, *jogar games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (Brasil, 2021:89, grifo nosso).

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, *de criação de games*, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (Brasil, 2021:497, grifo nosso).

É possível falar, portanto, em uma gamificação do ensino. Para Deterding *et al.* (2011), gamificação é a utilização de elementos de design de jogos em contextos não-gaming (na educação, por exemplo). Cabe apontar que, segundo os autores, o termo começa a aparecer na literatura a partir de 2008 com múltiplos sentidos. A partir dessa distinção entre os jogos digitais e os jogos de maneira mais ampla (o que outros autores não fazem) eles vão argumentar que existe uma ludificação da cultura, sendo os videogames um meio para essa ludificação, de modo que elementos da construção de games e sua indústria vão ser adaptados, utilizados e inseridos em outras esferas da vida dos sujeitos.

Laine e Lindberg (2020), mostram, por exemplo, como a gamificação pode ser estruturada e pensada para o ensino. A partir de revisão de literatura, os pesquisadores elencam 56 motivadores e 54 princípios de game design que estão conectados com as mais distintas competências. Por exemplo, de como os alunos sentem-se engajados e motivados em situação de jogos online (criatividade, fantasia, controle, ética, competição, colaboração, concentração, escapismo, sensorialidade, improvisação, conhecimentos específicos da gameplay e inúmeros outros conhecimentos). Já no estudo de Hu e Sperling (2022) com professores, verifica-se o reconhecimento da importância de inserir artefatos tecnológicos como os games nos processos educacionais, principalmente porque servem como motivadores, prendem a atenção e aprofundam o envolvimento com o conteúdo. Porém, ambos os estudos, alegam que nem toda gamificação é positiva e alguns problemas como distração, falta de tempo e pré-preparação do conteúdo surgem como barreiras.

É preciso observar alguns estudos realizados no Brasil para contextualizar a discussão de jogos na educação no cenário nacional. Silveira e Rolim (2013), por exemplo, levaram o videogame para sala de aula e mapearam os resultados dessa inserção com 27 alunos do 9º ano escolar. Os pesquisadores identificaram diversos motivos que mantiveram os alunos engajados (ler códigos, salvar a princesa, caçar pistas, aprender a lidar com o aparato). Além disso, os autores mostraram que alguns alunos não gostavam de jogar (cerca de 25%) — o que nos leva para o debate de que às vezes a inserção de um game pode ser chato, cansativo e transformando-se em mais uma obrigação.

Por outro lado, pesquisas como a de Lima, Mendes e Lima (2020), a partir de *exergames* em *kinects*, demonstram o potencial da inserção dos games nas mais diversas disciplinas. Sobretudo, na Educação Física, em que o gestual e a movimentação

(letramento corporal) é muito importante. É de se destacar dessa pesquisa, a cooperação dos alunos, até mesmo como organizadores da aula, do espaço e das responsabilidades — construindo aulas mais descentralizadas e cooperativas. Por último, cabe apresentar Lima (2019), que ao aplicar games em uma escola do Rio de Janeiro faz um importante debate sobre o comprometimento e o tempo necessário para a produção do conhecimento, motivando a discussão dos denominados bons games (aqueles que propiciam aprendizagem e também possuem estratégias para serem aprendidos). Nem todo game é de interesse da criança ou do jovem, de modo que, os games em alta no mercado e que circulam socialmente por serem de sucesso e de grandes marcas (sobretudo, porque o alunado gosta mais, em especial, os jogos Triple-A) precisam de um alinhamento cuidadoso com a escola. O que fazer, por exemplo, com os jogos de tiro *Free Fire* (2017), *Valorant* (2020), *Call of Duty* (2003-2024), *Fortnite* (2017), *Overwatch 2* (2022), proibir e ignorá-los? Ou seria possível trazê-los para exercícios de construção de identidade, *skills* e conversas sobre violência urbana? São questões que mostram a problemática em que a escola está inserida.

Por fim, é preciso apresentar uma segunda interpretação para gamificação advinda do teórico coreano-alemão Byung-Chul Han (2021). Em *Sociedade do Cansaço*, Han (2015) vai alegar que o sujeito contemporâneo está marcado por uma ideologia neoliberal em que os sujeitos passaram a gerenciar a própria vida como se fossem “empresários de si mesmos” (gerenciar o tempo, o trabalho, as emoções, a família). Os resultados e sucessos desse autogerenciamento devem ser positivados a todo momento justamente para mostrar como somos bons gestores, esforçados, que temos sucesso e vencemos na vida. A gamificação entra nesse processo como um elemento de incentivo — para não nos deixar parar nunca. “Através da rápida sensação de realização e do sistema de recompensa, o jogo gera mais desempenho e rendimento” (Han, 2021:69). Portanto, essa gamificação — por uma conotação ruim — permite acurar o olhar para dois processos no plano do discurso e das subjetivações. A primeira é de que a escola não deve ser gerenciada como uma empresa e tampouco os alunos. O multi de multiletramentos não pode ser confundido com a pressão de que a criança/jovem adquira competências em multitarefas com fins profissionais — porque a infância tem o seu próprio tempo e construir conhecimento também leva tempo (e ao longo da vida, nem sempre os múltiplos saberes serão acionados simultaneamente, às vezes, será necessário um conhecimento, naquele local ou situação, ou um saber que só aquele sujeito tem que irá se unir a de outros). Portanto, devemos estar atentos ao discurso escolar — sobretudo nas escolas privadas — sobre a inserção de TDIC como videogame dentro de um projeto de ensino, se de fato visa essa inserção como ferramenta de letramento ou se é simplesmente um discurso que visa emplacar signos de escola moderna, escola do futuro, escola digital — construindo um sujeito mais agenciado do que reflexivo. O que nos leva para uma segunda colocação, a da interrelação com o governo e o discurso bolsonarista — que amplamente se mostrou

avesso ao ensino ao mesmo tempo que apregoou trabalho infantil⁶ e um discurso por um alunado que fosse mais “técnico” — isto é, a construção de um sujeito para o mercado de trabalho, neoliberal, moralizado⁷. Nesse caminho, discursivizar o game no ensino também tem um sentido político⁸.

Jogando o GraphoGame

Como já elencado, a pesquisa partiu de uma ênfase exploratória, que tem como característica formular perguntas iniciais acerca do objeto para a sua posterior experimentação, possibilitando uma maior aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa (Zikmund, 2000). Esse tipo de estudo não precisa de uma estruturação para ser realizado, no entanto, para responder às perguntas propostas na introdução, orientou-se por um passo a passo que inclui as seguintes etapas: baixar o aplicativo; jogar as fases; verificar se os modos de linguagens como áudio, figuras, movimentos, cores, entre outros elementos, estavam sincretizados e realizavam funções específicas; quais foram os gêneros textuais ali absorvidos; se a jogabilidade e a narratividade do game atendia a propósitos de aprendizagem do conhecimento. Portanto, foi realizada uma leitura do GraphoGame baseada no referencial teórico dos multiletramentos e dos ludoletramentos (New London Group, 1996; Zagal, 2010; Cope & Kalantzis, 2009a, Kress, 2010).

Embora reconheçamos que uma obra, como um jogo digital, deva ser inicialmente analisada pelo que efetivamente oferece, consideramos que uma abordagem analítica mais ampla se faz necessária quando o objetivo é compreender seu potencial pedagógico em contextos de letramento. Neste estudo, partimos do que o GraphoGame apresenta em sua estrutura e funcionamento, mas também buscamos identificar em que medida suas características atendem, ou não, às exigências postas por uma perspectiva multiletrada e ludificada de ensino e aprendizagem, já que esse é o objetivo do artigo. Dessa forma, nossa análise se pauta pelas perguntas de pesquisa propostas, permitindo não apenas descrever o jogo, mas também refletir criticamente sobre seus limites e possibilidades na formação de sujeitos leitores em contextos sociais diversos.

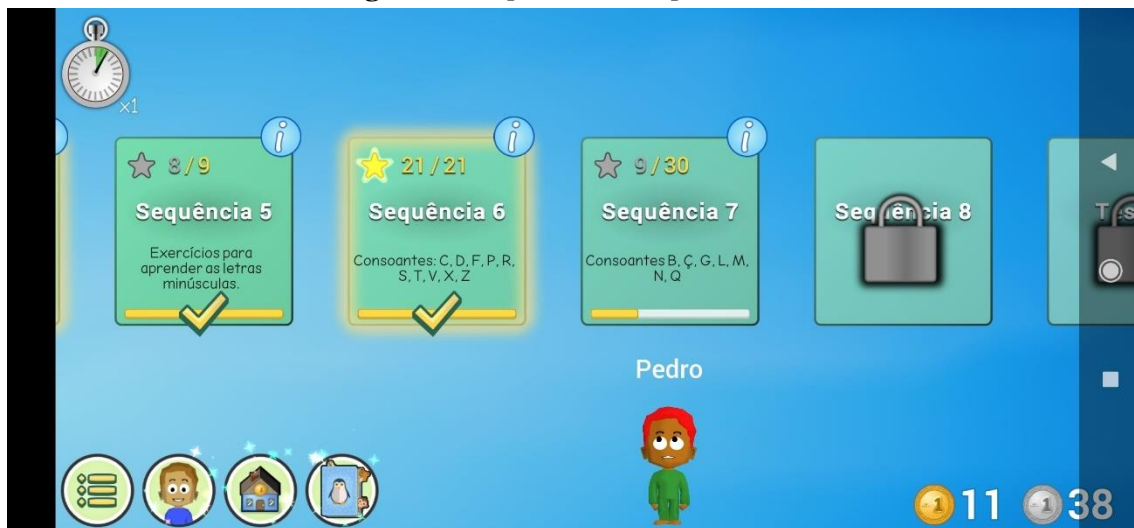
⁶ Ver Ribeiro (2019).

⁷ É preciso lembrar que o bolsonarismo reivindicou uma guerra cultural, sobretudo no espaço escolar, acerca de alguns temas como escola sem partido, comunismo na escola, ideologia de gênero, ensino religioso e incentivou amplamente *fake news* e a denominada revisão de narrativas, criando problemas e discussões inquestionáveis pela Ciência.

⁸ É importante lembrar que essa associação do mercado gamer e do bolsonarismo, deve-se [também] ao fato de Jair Renan – filho do então presidente Jair Bolsonaro – intitular-se gamer e *streamer*, resultando em uma série de benefícios por parte do Governo Federal, por exemplo, o corte do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) em cima dos videogames. Ver Araújo (2020).

No site do MEC o GraphoGame⁹ é indicado para crianças que estão aprendendo letras e sons e que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passível de ser baixado em *smartphones* e computadores, e, de ser jogado sem a necessidade de conexão com a internet — podendo os pais e as escolas optarem por adotarem o *app* ou não. A ferramenta já conta com mais de 1 milhão de *downloads* e com campanha publicitária do Governo Federal produzida na gestão de Bolsonaro¹⁰. Ao abrir o aplicativo, a primeira instrução é de se criar um avatar, adicionando um nome, escolhendo o gênero e alterando a cor da pele, do cabelo e das roupas a partir de uma paleta limitada de cores. Ainda que as opções sejam restritas, essa etapa inicial favorece, de certo modo, a relação com a identidade do estudante, uma vez que ele pode configurar sua representação no jogo. Tal possibilidade de personalização se articula com a proposta dos multiletramentos (New London Group, 1996), que reconhece os sujeitos como participantes ativos no processo de significação, valorizando suas trajetórias, referências culturais e modos próprios de estar no mundo. Assim, mesmo que de forma incipiente, o GraphoGame acena para a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a construção da identidade do aprendiz.

Figura 1. Sequências de aprendizado



Fonte: GraphoGame/Brasil, 2022.

A partir desse momento, o usuário tem a possibilidade de jogar o GraphoGame mediante sequências programáticas de conteúdo organizadas por níveis de dificuldade, de modo que em cada sequência várias fases precisam ser concluídas, como pode ser observado na Figura 1. A estética do game segue uma modelagem 2D e 3D com aspectos do contexto infantil, com desenhos, músicas, animais e contextos de brincadeira como arremessos e *puzzles*. Cada fase apresenta por meio de áudio e de

⁹ Disponível em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>. Acesso em 29 dez. 2022.

¹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7K5vxf3Vj5c>. Acesso em: 3 mar. 2023.

imagem a instrução da atividade que deve ser executada pela criança. Por exemplo, na Figura 2, ao clicar na fase uma voz apresenta o som das letras “A” e “O” e a cada configuração de balões que aparece ela repete “A” ou “O” para que se possa clicar no balão correspondente.

Todo o processo do jogo se fundamenta epistemologicamente na perspectiva do método fônico. Para ensinar o sistema alfabético da escrita, parte-se do menor elemento, o fonema, e da sua representação, o grafema, seguindo a apresentação da sílaba, palavra e frase, com o objetivo de automatizar o processo de decodificação, etapa importante no aprendizado da leitura.

Figura 2. Fase do Graphogame

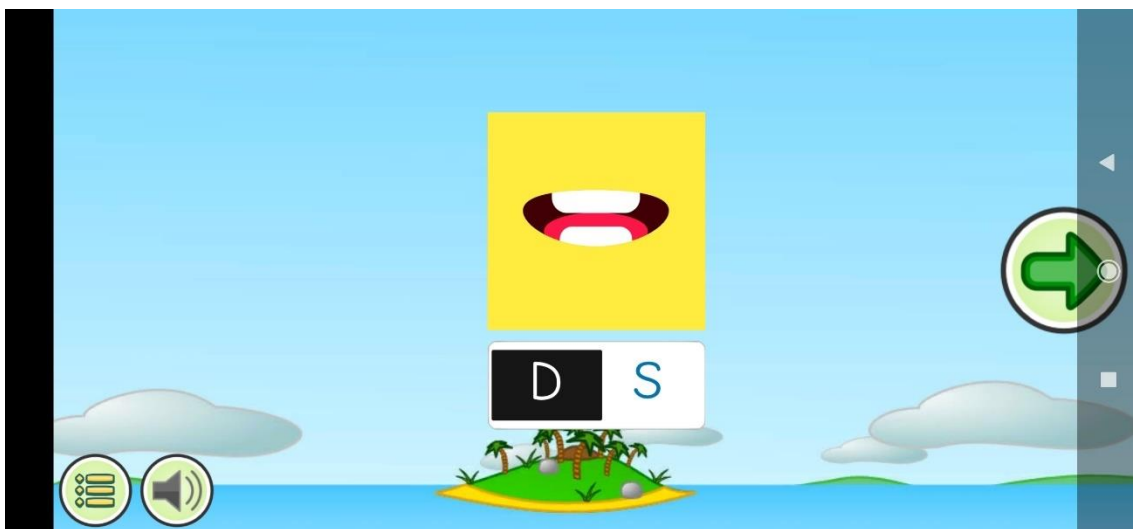


Fonte: GraphoGame/Brasil, 2022.

Dessa forma, o usuário deve estourar o balão certo para acumular pontos e chegar no final da fase (uma estrela no canto inferior com uma barra verde vai sinalizando o progresso). Todas as fases são estruturadas em cima desse game design de instruções para a subsequente execução por parte do aluno. Apenas muda-se o contexto, uma fase tem o cenário da fazenda, outro um estúdio de televisão, outro um castelo, entre outros. Porém, é preciso considerar também outros aspectos pedagógicos e sociais que influenciam a aprendizagem da leitura e escrita. Nesse sentido, o GraphoGame, em um primeiro momento, pode ser considerado uma excelente ferramenta para a aquisição da linguagem, ao possibilitar mais interesse, envolvimento, sensorialidade e outros motivadores, conforme descrição de Laine e Lindberg (2020). Certamente, aprender o sistema fonético e ortográfico a partir de um jogo digital como o GraphoGame pode ser mais atrativo e legal para crianças se a escola ainda utiliza um modelo tradicional (sem muito envolvimento lúdico no processo).

Nessa experimentação, observamos os vários modos de linguagens presentes na jogabilidade do GraphoGame que visa criar efeitos de sentido de conhecimento das letras e dos sons ou a correlação entre fonemas e grafemas, necessária para a internalização do sistema da escrita alfabética. Por exemplo, quando estouramos um balão, ecoa ao mesmo tempo um som de estouro, bem como quando erramos, o balão fica vermelho ao mesmo tempo que soa um som grave indicando que erramos. Por outro lado, alguns sincretismos de modos podem ser considerados de um nível básico da gamificação, pois como bem salienta Kress (2005a, 2010), qualquer ato comunicativo é multimodal. Portanto, cabe a percepção de como os modos são articulados para produzir determinadas funções comunicativas (Kress, 2010). No nosso caso, é preciso verificar se essa articulação multimodal é estratégica por parte dos criadores, *designers* e adaptadores do game. Em algumas fases, para além da visualidade da letra e do som pronunciado pela voz, também há a instrução gestual, mostrando a articulação bucal e acústica para se formar os sons (Figura 3).

Figura 3. Instrução com imagem, som e gesto



Fonte: GraphoGame/Brasil, 2022.

A hibridização de modos e semioses pode ser considerada um avanço de um game que visa simples alfabetização para um game que promove práticas letradas multimodais, possibilitando a criança ampliar o seu letramento corpóreo e gestual concomitante ao reconhecimento das letras, dos sons e das sílabas. Essa discursivização do GraphoGame, por parte de comunicações oficiais do governo, de que o jogo visa alfabetização é problemática porque nos retorna ao mesmo debate que Kleiman (1995) nos introduz, no sentido de que a alfabetização não está desassociada dos letramentos, isto é, aprender as letras e os sons requer também um conhecimento dos distintos modos de linguagens como cor, linhas, emoções, tom de voz, gesto, corpo (Gee, 2004; Cope & Kalantzis, 2009a) e requer práticas e contextos de uso. A própria BNCC (Brasil,

2021) adota em seus parâmetros toda uma gama de textos para o Ensino Fundamental que tem como objetivo colocar o aluno em contexto de leitura e escrita para além do saber adquirido em gramática, ortografia e fonética — afinal, como discutido, estamos falando de um alunado fortemente envolvido com o uso de TDIC, consumindo, reverberando textos e assumindo práticas identitárias — para além da escola, família, igreja — também na web.

Como o GraphoGame não foi pensando a partir desse ideário mais amplo de uso da linguagem (letramentos, ludoletramentos, multiletramentos), vamos nos deparar com alguns problemas e situações em que fica evidente as suas limitações como ferramenta de ensino em situações de contexto e vivência dos jovens e adolescentes. Há a absorção de outros tipos de textos como: lista de atividades e caderno de adesivos — o que é pouco para uma tecnologia digital como um game uma vez que é necessário fazer essa ponte entre alunos que já convivem com uma gama de textos nas suas vivências, isto é, outros gêneros poderiam ser introduzidos, como listas, cantigas, passo a passo, quebra-cabeças, ligar pontos, roleta.

A música, por exemplo, tem seu uso reduzido a dar uma ambiência sonora quando estamos na tela inicial ou quando finalizamos uma fase, mas não é inserida nas atividades como elemento gamificado ou como constituinte do processo de saber. Além disso, é importante ressaltar, que se por um lado as melodias do jogo são alegres e visam valorizar também a cultura brasileira, incluindo estilos como forró, samba, por outro lado, não exploram as experiências cotidianas das crianças, não dialogam com canções infantis tradicionais, como parlenda, cantigas de rodas, trava-línguas que são ricas em ritmo e rima, importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica de forma contextualizada.

É de se destacar também que o GraphoGame possui problemas básicos até para um jogo pensado só para alfabetização. Alguns fonemas não correspondem às variações linguísticas brasileiras. A partir da sequência 49 do jogo, as atividades são endereçadas para a leitura de palavras e formação de frases, tendo como temática as capitais e os estados do Brasil. Essa seria, por exemplo, uma excelente oportunidade de trazer aspectos da cultura, considerando as especificidades das diferentes regiões brasileiras, que têm suas próprias histórias, tradições, costumes, sotaques. Mas o jogo se limita a trazer aspectos relacionados à localização ou caracterização das cidades, inclusive valendo-se de elementos imagéticos que contradizem o que está sendo demonstrado, por exemplo: cenário de fazenda ao utilizar cidades como Salvador e Manaus nos exercícios — em que a modalidade da visualidade não corresponde à modalidade escrita (Cope & Kalantzis, 2009a). Fica de fora do jogo a possibilidade de se explorar o letramento geográfico, neste caso, interpretar mapas, imagens e outros recursos visuais que representam o espaço geográfico.

Ademais, os níveis progridem muito rapidamente, alguns pais alegam entre as cinco mil avaliações do Google Play Store que, se erramos todas as perguntas, conseguimos ir para a próxima fase do mesmo jeito. Não há possibilidade que retornemos em algumas fases para repetir a lição. Fazer essa exploração nos comentários dos pais é importante porque demonstra como eles estão atentos aos processos de ludificação de ensino, não apontando simplesmente os erros ou elogiando, mas sugerindo melhoras ao aplicativo, como se pode observar nos exemplos de críticas e avaliações:

O app é uma excelente iniciativa! porém, deixo aqui uma crítica construtiva. Os níveis de dificuldade aumentam muito rápido, seria interessante ter mais fases ou poder retornar elas para consolidar o aprendizado da lição, eu e meu filho estávamos no aprendizado das letras, e de repente pulou para letras com acento, isso confundiu bastante ele. Referente a pronúncia das letras, também é algo a ser aperfeiçoado as vozes pronunciam algumas letras de forma errada. Volto com 5 quando for aperfeiçoado (Avaliação 1, 23 outubro de 2022).

Eu gostei da ideia do jogo porém meu filho não entendeu uma coisa ele tem 5 anos, quando fui vê era os sons das letras, tipo C e o som era “can” ou o R com som “rra”, não tem opções de colocar o tipo de aprendizado só exemplo (Avaliação 2, 29 janeiro de 2023).

Em relação ao erro, é importante trazer para as reflexões deste artigo as ideias de Juul (2009), ele desenvolveu uma pesquisa para compreender as relações entre “erros” e “acertos” nos jogos eletrônicos, na qual constatou que o jogo possibilita superar a experiência do fracasso e do erro, uma vez que o jogador pode passar de uma sensação de insatisfação a um estado de satisfação pelo prazer que pode ser alcançado por uma nova tentativa de vencer os limites do jogo. Os resultados desta pesquisa levaram o estudioso a concluir que o erro prepara o indivíduo para a experiência do fracasso, ajuda a ensaiar uma nova jogada, o que exige persistência e resiliências, aspectos importantes na formação da pessoa humana e que devem ser desenvolvidos desde a infância.

Além das dificuldades relacionadas ao fato de o jogo avançar a fase ainda que o usuário cometa erros, sua mecânica é baseada apenas no clique e não possibilita outras formas de jogabilidade com o aparato (seja computador ou *smartphone*) — isto é, não possibilita atividades como riscar, desenhar, pintar e nem tampouco usos como a da *self* (fotografar ou escanear com o celular¹¹), algo que Zagal (2010) problematiza ao falar dos ludoletramentos, pois não basta simplesmente saber ler os jogos, mas também o letramento de utilização do aparato tecnológico. Há, portanto, uma predominância da

¹¹ Montargil (2022) realizou uma pesquisa com o aplicativo e game Appplaydu da marca Kinder Ovo que demonstra as potencialidades de práticas envolvendo *qr code*, *self*, colecionismo em relação a práticas de identidade e aprendizado. Pinto (2021) também faz alusões aos distintos processos de letramento a partir do jogo Minecraft. Tais pesquisas demonstram potenciais letramentos a partir do conhecimento do ferramental dos aparatos.

instrução-execução, o que nos leva para um questionamento se de fato o game é divertido; se não há uma individualização excessiva; se ele não acaba reproduzindo um sistema bancário-tradicional de ensino ou ainda se o game seria mais potencial que uma atividade como uma brincadeira em roda em que os alunos poderiam se alfabetizar em práticas mais coletivas, relacionais e contextualizadas. Não é só o aparato que apresenta poucas possibilidades, mas também o próprio avatar que é personalizado pela criança, uma vez que não temos oportunidade de movimentá-lo, mas sim, apenas de customizá-lo — limitando processos de fabulação e representação da criança.

Outros problemas de contexto também são aferíveis, bem como de mecânica básica e narratividade do game. Alguns cenários, como fazendas e fundo do mar poluído, servem apenas de ilustração da fase. Em algumas sequências se utiliza a fase do sapo: a movimentação dele só acontece se acertamos a letra correspondente, fazendo ele comer a abelha, porém, o sapo não aumenta de tamanho ou qualquer outro identificador que indique ao aluno que o sapo está progredindo/melhorando/que a fome está passando, não nos é dado o motivo pelo qual o animal precisa comer (e isso acontece com grande maioria das fases, falta a conexão contextual e ideológica de fazer o aluno entender a motivação, o elixir a ser buscado da fase). O GraphoGame, poderia nesse sentido, adotar outras técnicas de mecânica para além do simples clique, como por exemplo, fases em que pudéssemos caçar letras, reproduzir a letra desenhando, repetir o som — ou mesmo, que pudéssemos controlar o sapo, o avatar, fazendo a criança controlar essas corporalidades na tela — propiciando letramento sobre espaço, território, e utilização do aparato (não apenas clicar com o mouse, mas percorrer a seta pela tela, por exemplo).

Nesse sentido, é importante discutir que as atividades de desenhar, de ligar pontos, de controlar o avatar auxiliam em dois processos importantes para o aprendizado da escrita: a percepção visual e a orientação espacial. A primeira, possibilita que a criança possa reconhecer e interpretar formas, cores, dimensões, habilidade fundamental para distinguir símbolos gráficos que compõem o sistema da escrita. Dessa forma, identifica-se, por exemplo, que a diferença entre a representação da letra “b” e “d” consiste na relação entre o traço e a curvatura; na letra “b” temos traço e curvatura virado para o lado direito, enquanto na “d”, temos curvatura girada para o lado esquerdo, seguida de traço. A segunda, a orientação espacial, facilita a criança na organização da escrita no papel, além de favorecer a relação entre esquerda *vs.* direita, apontado no exemplo entre as letras “b” e “d”, e da relação entre a posição acima *vs.* abaixo, que se verifica no exemplo “b” e “p”, já que ambas são seguidas depois do traço de uma curvatura, na letra “d” abaixo e na “p” acima.

Figura 4. Loja de figuras para álbum

Fonte: GraphoGame/Brasil, 2022.

Ademais, apesar de todos esses problemas, poderíamos elencar que há no GraphoGame uma tentativa de letramento financeiro. Conforme a progressão, a criança vai ganhando dinheiro para ser gasto em três tipos de lojas: cabeleireiro, roupas e acessórios — que permitem a customização do avatar. Permitem também a compra de adesivos (Figura 4) para serem colados no caderno de figuras — oportunizando assim práticas de colecionismo, de produção da identidade e de relações de poder (Kleiman, 1995), conforme a aquisição desses adesivos. Apesar de Han (2021) ver a gamificação por um viés perigoso, o que nos levaria a compreender a mecânica de adquirir capital econômico como um motivador para que a criança jogue sem parar ao invés de jogar pelo divertimento e pela necessidade de aprendizagem, quando o GraphoGame promove situações desse tipo, nós temos uma tentativa contextualizada de letramento, uma vez que todo esse alunado já está permeado por situações de compra, agenciados por alguns tipos de mercados, compreendem textos como o da publicidade¹² — e nesse sentido, esforçar-se para ter o dinheiro e poupar para adquirir itens mais especiais é também um movimento de cidadania (Cope & Kalantzis, 2009a, 2009b). No entanto, a construção cidadã não se passa somente em ensinar em como lidar com o dinheiro, e, nesse sentido, o GraphoGame deixa passar despercebido uma série de temas que poderiam ser inseridos no momento da alfabetização, como por exemplo, apresentação da fauna e da flora e preservação do meio-ambiente, bem como uma série de outros textos que já fazem parte do contexto infantil.

¹² Sobre infância e publicidade, ver Piedras (2016).

Alguns apontamentos

Ao voltarmos às perguntas iniciais dessa pesquisa, compreendemos que apesar dos limites e das possibilidades de letramento oportunizada pelo GraphoGame é preciso falar em uma política de letramento (ou de multi ou de ludoletramento), isto é, que a introdução de games em processos formativos de jovens e crianças seja pensado a partir de contextos e situações do entorno desse aluno. É preciso que se sincretize de maneira estratégica os vários modos de linguagens para criar efeitos de sentido e que toda uma gama de textos, jogabilidades e formas de lidar com o aparato (além de clique) seja introduzido visando maneiras mais interessantes, convidativas e potencialmente mais divertidas e lúdicas. É de se lembrar que o produto é exportado e, apesar de adaptação e tradução, não é uma ferramenta pensada a partir das mazelas, problemas e debate pedagógico e educacional tão avançado no Brasil, nem tampouco das suas diversidades culturais, regionais e geográficas.

Um game design baseado apenas em dar instrução e fazer o aluno executar, nos leva para uma discussão de que ainda há a percepção desse alunado como meros receptores passivos de conhecimento. Não se compreende que o aluno também pode construir e organizar-se na prática de jogar e de que há uma desmoralização dos professores como agentes de letramento, uma vez que o game não substitui o professor, figuras essenciais na mediação entre o conteúdo do GraphoGame e o contexto situado, a vida dessa criança.

O GraphoGame é programado para facilitar o processo de automatização da decodificação. Mas o próprio erro no game, vai deixar de classificar a fase com o número máximo de estrelinhas, mas não impedirá a criança de avançá-la. Nesse sentido, a derrota e o não-avanço são escanteados do processo de aprendizagem — que são essenciais para desenvolver a resiliência, a persistência e consequentemente a construção de cidadania.

E por fim, processos de gamificação no ensino são importantes, mas é preciso considerar que nem toda gamificação é positiva, portanto, temos o dever como pesquisadores de trazer para a reflexão que às vezes a gamificação e outras TDIC no ensino tem o papel de cumprir uma pressão mercadológica e política e nem sempre trazem para a educação aspectos relacionados ao uso das linguagens em contextos situados.

Referências

- ARAÚJO, Carla. “Com canetada, Bolsonaro corta imposto de games e agrada filho ‘zero quatro’”. *UOL Economia*, Brasília, 27 out. 2020. [Consult. 28-05-2025]. Disponível em <https://economia.uol.com.br/colunas/carla-araujo/2020/10/27/ipi-bolsonaro-games-zero-4-filho-jair-renan-auxilio-emergencial.htm>
- BARTON, David; LEE, Carmen. (2015). *Linguagem Online: textos e práticas digitais*. São Paulo, Parábola Editorial.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7 ed. Petrópolis, Editora Vozes.
- BRASIL. (2021). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília.
- BRASIL. (2022). Graphogame. Ministério da Educação, Brasília.
- CAFARDO, Renata (2020). “A culpa não é do Graphogame. *Estadão Educação*, São Paulo. [Consult. 28-05-2025]. Disponível em <https://www.estadao.com.br/educacao/a-culpa-nao-e-do-graphogame/>
- CAILLOIS, Roger. (2017). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis, Vozes.
- CALL OF DUTY. (2003-2024). Treyarch e Raven Software. Jogo Eletrônico. [Consult. 25-05-2025]. Disponível em <https://www.callofduty.com/br/pt/>
- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2022). Tic Kids Online Brasil. São Paulo, Cetic.br.
- CLARK, Naomi. (2017). “What Is Queerness in Games, Anyway?”, in B. Ruberg e A. Shaw (orgs.). *Queer Game Studies*. Minneapolis, Univ. Minnesota Press. pp. 3-14.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (2005). “Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea”, in B. Cope e M. Kalantzis. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York, Routledge. pp. 3-8.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (2009a). “A grammar of multimodality”. *The International Journal of Learning*, ed. 16, v. 2, pp. 361-425. [Consult. 25-05-2025]. Disponível em https://newlearningonline.com/_uploads/L09_17649_MultimodalGrammar_final.pdf
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (2009b). “Multiliteracies: New Literacies, New Learning”. *Pedagogies: An International Journal*, n. 4, pp.164-195. [Consult. 03-08-2023]. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15544800903076044>
- DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. in *Proceedings of the 15 Mindtrek Conference and the International Academic Conference*, pp. 9-12. [Consult. 02-07-2023]. Disponível em <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>
- FERNANDES, Larissa K. (2018). *Infância Urbana e novas tecnologias: uma análise pela perspectiva da criança*. Dissertação (Mestrado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília.
- FORTNITE. (2017). Epic Games. Jogo Eletrônico. [Consult. 03-08-2023]. Disponível em <https://www.fortnite.com/?lang=pt-BR>
- FREE FIRE. (2017). Garena. Jogo Eletrônico.
- GEE, James Paul. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York, Palgrave MacMillan.
- GEE, James Paul. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge University Press, Nova Iorque.
- GEE, James Paul. (2005). “Learning by Design: good vídeo games as learning machine”. *E-learning*, v. 2, n. 1, pp. 5-16. [Colsult. 23-09-2023] Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/elea.2005.2.1.5>

- GRANCHI, Giulia. (2022, 18 de outubro). Graphogame: por que o app citado por Bolsonaro não alfabetiza alunos em 6 meses. *BBC News*, São Paulo.
- GRAPHOLEARN. Universidade de Jyväskylä e Instituto Niilo Mäki: Finlândia. [Consult. 10-10-2024]. Disponível em <https://service.grapholearn.com/>
- GRAY, Kishonna L (2020). *Intersectional Tech: Black Users in Digital Gaming*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- HAN, Byung-Chul. (2015). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, Vozes.
- HAN, Byung-Chul. (2020). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte, Editora Áyiné.
- HU, Huiqing; SPERLING, Rayne A. (2022). "Pre-service teachers perceptions of adopting digital games in education: A mixed method investigation". *Teaching and Teacher Education*, v. 120, pp. 1-12. [Consult. 21-10-2023]. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22002517>
- HUIZINGA, Johan. (2019). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, Perspectiva.
- JUUL, Jesper. (2009). "Fear of failing? the many meanings of difficulty in video games" in J. Juul. *The video game theory reader*. New York, Routledge. pp. 237-252.
- KLEIMAN, Angela. (1995). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras.
- KLEIMAN, Angela. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasília, Ministério da Educação.
- KRESS, Günther. (2005a/2000). "Design and transformation: new theories of meaning" in B. Cope, e M. Kalantzis (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York, Routledge, pp. 149-158.
- KRESS, Günther. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London e New York, Routledge.
- KRESS, Günther. "Multimodality" (2005b/2000) in B. Cope e M. Kalantzis (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York, Routledge, pp. 179-200.
- LAGO, Rudolfo. (2022, 17 de outubro). Todos pela Educação desmente Bolsonaro: É mentira que Grapho game alfabetize crianças. *Congresso em Foco*, Brasília.
- LAINE, Teemu; LINDBERG, Renny. (2020). "Designing Engaging Games for Education: A Systematic Literature Review on Game Motivators and Design Principles". *IEEE Transactions on Learning Technologies*, v. 13, n. 4. pp. 804-821. [Consult. 21-10-2023]. Disponível em <https://ieeexplore.ieee.org/document/9173738>
- LIMA, Marcio R.; MENDES, Diego S.; LIMA, Eduardo M. (2020). "*Exergames* na Educação Física Escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital". *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, pp. 1-21. [Consult. 21-10-2023]. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66038>
- LIMA, Marcos R. O. (2019). "Lições dos Games para se pensar a reconstrução do espaço escolar ou como Super Mario pode dialogar com Paulo Freire", in L. Meira e P. Blikstein (orgs.). *Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem*. Porto Alegre, Penso.
- MONTARGIL, Gilmar. (2022). "Brincando com o Kinder Ovo: um olhar dos multiletramentos para o app Applaydu", in *Anais do 31º Encontro Anual da Compós*, pp. 1-19.
- MURIEL, Daniel; CRAWFORD, Garry. (2018). *Video Games as Culture: considering the role and importance of video games in contemporary society*. New York, Routledge.
- NEW LONDON GROUP. (1996). "A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1.
- OVERWATCH 2. (2022). Blizzard Entertainment. Jogo Eletrônico. Disponível em <https://overwatch.blizzard.com/pt-br/>

- PIEDRAS, Elisa R. (2016). “Recepção midiática e consumo no cotidiano infantil: a produção de sentido sobre o fluxo publicitário no Dia da Criança”. *Líbero*, São Paulo, v. 19, n. 37, pp. 129-142. [Consult. 15-10-2023]. Disponível em <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/442>
- PINTO, Andre Luiz (2021). *Jogos digitais e educação: o mundo aberto de Minecraft na aprendizagem situada ludoletrada*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). PPGEL, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.
- RIBEIRO, Bruna. (2019, 5 de setembro). Trabalho infantil: especialistas analisam oito meses de governo Bolsonaro. *Criança Livre de Trabalho Infantil*, São Paulo.
- ROJO, Roxane. (2013). “Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos” in R. Rojo (org). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, Parábola Editorial.
- SILVEIRA, Ana Paula P.; ROLIM, Anderson T. (2013). “Virando o jogo: o estudo do gênero videogame na escola”. *RENOTE*, v. 11, n. 3, pp. 1-10. [Consult. 4-08-2023] Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44425/28443>
- STREET, Brian. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VALORANT. (2020). Riot Games. Jogo Eletrônico. Disponível em <https://playvalorant.com/pt-br/>
- ZAGAL, José P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*. Lulu.com
- ZIKMUND, William. G. (2000). *Business research methods*. 5.ed. Fort Worth, TX, Dryden.

Gilmar Montargil



<https://orcid.org/0000-0001-6490-4437>



<http://lattes.cnpq.br/6616781746164290>

Doutorando e mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM/UFRGS). Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGEL/UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa Semiótica e Culturas da Comunicação (GPESC/CNPq). E-mail: gilmar.montargil@gmail.com

Ana Paula Pinheiro da Silveira



<https://orcid.org/0000-0001-6951-6425>



<http://lattes.cnpq.br/4943005730602856>

Doutora em Estudos de Linguagens pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGEL/UTFPR). E-mail: paulasilveira.luce@gmail.com