



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

*METAMORFASES: UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO
DE CULTURA CLÁSSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA*

Débora Bomfim Barros

Rio de Janeiro
2024.2

DÉBORA BOMFIM BARROS

*METAMORFASES: UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO
DE CULTURA CLÁSSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA*

Monografia submetida à
Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial
para obtenção do título de
Licenciada em Letras na
habilitação Português-Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Frohwein de Salles Moniz.

RIO DE JANEIRO
2024.2

CIP - Catalogação na Publicação

B277m Barros, Débora Bomfim
Metamorfases: uma proposta de jogo didático de cultura clássica para a Educação Básica / Débora Bomfim Barros. -- Rio de Janeiro, 2024.
78 f.

Orientador: Fábio Frohwein de Salles Moniz.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Espanhol, 2024.

1. Ensino de cultura clássica. 2. Jogos didáticos. 3. Educação Básica. 4. Aprendizagem ativa. 5. Metamorfoses. I. Moniz, Fábio Frohwein de Salles, orient. II. Título.

RESUMO

Este trabalho visa apresentar uma proposta de produção de jogo didático para trabalhar tópicos de cultura clássica com estudantes da Educação Básica brasileira, focalizando os anos finais do Ensino Fundamental, 1º e 2º anos do Ensino Médio. Começaremos por abordar a pertinência dos jogos em âmbito escolar, com base em nossa fundamentação teórica, que está alicerçada sobretudo na função social do jogo no ocidente, conforme Huizinga (2000); no conceito de sala de aula invertida, de Bergmann e Sams (2018); de gamificação da educação, de acordo com Tonéis (2017); e em habilidades previstas para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Em seguida, comentaremos a metodologia de elaboração do protótipo de jogo baseado nas *Metamorfoses* de Ovídio, bem como faremos uma análise do questionário que aplicamos em um colégio estadual da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, evidenciando suas contribuições para o andamento de nossa pesquisa. Também compartilharemos sugestões de planejamento e atividades práticas a serem desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de construção do jogo. Apresentaremos, ainda, as regras e o funcionamento do protótipo *Metamorfoses*, que consiste em um jogo de tabuleiro com cartas, totens, fichas e dados. Por fim, realizaremos algumas considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

Palavras-chave: Educação básica; Aprendizagem ativa; Inversão da sala de aula; Ensino de cultura clássica; Jogos didáticos; Metamorfoses

ABSTRACT

This work aims to present a proposal for a didactic game production to teach classical culture topics to Brazilian school students, focusing on the final years of middle school and first years of high school. We will begin by addressing the relevance of taking games to the school environment, based on our theoretical assumptions, which is based mainly on the social functions of the game in the west, according to Huizinga (2000); in the concept of flipped classroom, by Bergmann and Sams (2018); gamification of education, according to Tonéis (2017); and in skills for teaching Portuguese in school education, according to the established by the Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Next, we will discuss the methodology for developing a game prototype based on Ovid's *Metamorphoses*, and then we will analyze the questionnaire that we applied in a public school located in the Baixada Fluminense, a region of Rio de Janeiro, highlighting how the data produced contributed to the progress of our research. Also, we will share suggestions of planning and practical activities to be developed by students during the game building process. Furthermore, we will discuss the rules of the prototype *Metamorphoses*, which consists of a board game with cards, totems, chips and dices. Lastly, we will make some final remarks on the research developed.

Keywords: School education; Active learning; Flipped classroom; Teaching of classical culture; Didactic games; Metamorphoses

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de producción de juego didáctico para enseñar temas de cultura clásica a estudiantes de la educación escolar brasileña, centrándose en los años finales de la enseñanza secundaria. Empezaremos con abordar la pertinencia de los juegos al ámbito escolar, basándonos en nuestros supuestos teóricos, que están cimentados especialmente en la función social del juego en el occidente, según

Huizinga (2000); en el concepto de aula invertida, de Bergmann e Sams (2018); de gamificación de la educación, de acuerdo con Tonéis (2017); y en habilidades previstas para la enseñanza de lengua portuguesa en la educación escolar, establecidas por la Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A continuación, comentaremos la metodología de elaboración del prototipo de juego basado en las *Metamorfosis* de Ovidio, además de analizar la encuesta que realizamos en una escuela pública de Baixada Fluminense, una región de Río de Janeiro, subrayando sus contribuciones para el progreso de nuestra investigación. Asimismo, compartiremos sugerencias de planeamiento y actividades prácticas a ser desarrolladas por los estudiantes durante el proceso de construcción del juego. Presentaremos, además, las reglas y el funcionamiento del prototipo *Metamorfases*, que consiste en un juego de mesa con cartas, tótems, fichas y dados. Finalmente, realizaremos algunas observaciones finales sobre la investigación hecha.

Palabras clave: Educación escolar; Aprendizaje activo; Aula invertida; Enseñanza de cultura clásica; Juegos didácticos; Metamorfosis

AGRADECIMENTOS

À minha família por todo o amor e o tempo que dedicam a mim, em especial aos meus pais Gloria e Alcemi, ao meu padrasto Clovis, aos meus irmãos Matheus, Cecília, Lorenzo e Davi – principalmente aos dois primeiros, que estiveram comigo nas trincheiras da vida –, à minha cunhada Jéssica e aos meus avós Maria José, Teresinha e Severino. Se fosse possível analisar minha alma em laboratório, seriam encontrados fragmentos de todos eles, por quem vivo.

Ao professor Fábio Frohwein, exímio conhecedor das Letras e Humanidades, pela orientação deste trabalho e pela paciência, também por me ensinar a ter uma vida de estudos organizada. Sem suas aulas, o protótipo de jogo nunca poderia ter sido idealizado nem concretizado.

À professora Elena Palmero, quem muito admiro, por apresentar-me ao universo da iniciação científica em literatura hispano-americana, e ao CNPq pelo incentivo.

Aos demais professores da Faculdade de Letras que colaboraram não só para minha formação acadêmica, mas também para meu desenvolvimento humano, em especial Maria Lucia Guimarães, Miguel Ángel Zamorano, Violeta Rodrigues, Luciano Prado, Silvia Cárcamo, Víctor Lemus, Augusto Cavalcanti e Celia Mattos.

À professora Priscila Lobato, cuja paixão pela língua espanhola inspirou-me na adolescência, pelo acolhimento no estágio obrigatório e por me mostrar o que é a docência na prática.

Às amigas que habitam o mais íntimo do meu coração: Júlia e Amanda. Também aos que fiz ao longo da graduação: Giovanni, João Pedro, Kimberly, Beatriz, Alicia, Ellen, Rhamayana, Alessandra, Ana Caroline, Bernardo e Thiago.

Ao professor Caio Pompeu pelas aulas de conversação em espanhol e à minha querida Márcia Boltm, com quem pratiquei por muito tempo o idioma.

Aos alunos do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão que participaram do questionário.

Àquele que deu sentido à minha existência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 7

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE *METAMORFASES* | 9

1.1 A função social do jogo no ocidente | 9

1.2 O jogo como fonte de aprendizagem e exercício da criação | 12

1.3 A escola *versus* os indivíduos do século XXI | 17

2 A METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DE *METAMORFASES* | 26

2.1 A BNCC e habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) | 26

2.2 A construção do jogo e as metodologias de aprendizagem ativa | 31

2.3 O questionário como etapa do processo de aprendizagem do jogo | 32

2.4 O questionário como metodologia de pesquisa | 34

2.5 A aplicação do questionário e os resultados obtidos | 35

3 SOBRE O PROTÓTIPO DE *METAMORFASES* | 41

3.1 A estrutura do jogo (tabuleiro e peças) | 41

3.2 As fases e regras do jogo | 42

3.3 Sugestão de planejamento para as etapas de confecção do jogo | 48

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 54

REFERÊNCIAS | 55

ANEXO 1 (Questionário) | 56

ANEXO 2 (Dados do questionário) | 57

ANEXO 3 (Protótipo de *Metamorfases*) | 70

INTRODUÇÃO

A semente desta pesquisa brotou em 2022 no solo fértil da disciplina Língua e Literaturas Latinas IV: Narrativa, ministrada pelo prof. dr. Fábio Frohwein, que propôs como avaliação final a criação de uma proposta didática com o objetivo de levar uma narrativa latina para uma turma da Educação Básica, com fundamentação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O professor deixou livres a seleção do texto, das competências da BNCC, a definição do público-alvo, bem como o modo de realizar a proposta (a partir de jogo, música, vídeo, dentre outros) e a disciplina escolar em que ela seria implementada, de modo que foi um trabalho muito estimulante.

Pensando como estudante, essa avaliação buscava preparar a turma para o futuro profissional, fazendo-nos pensar em estratégias para ensinar cultura clássica de forma não convencional a fim de despertar o interesse dos alunos escolares para um tema que à primeira vista entedia a muitos deles. Sendo assim, uma das propostas que apresentei foi a criação de um jogo de tabuleiro com base nas *Metamorfoses* de Ovídio, uma das obras estudadas na disciplina. Em seguida, decidimos aprimorar a ideia e torná-la parte de um estudo sólido. Desde então, vimos regando essa pequena planta com a esperança de que professores da Educação Básica levem nossa proposta para sala de aula e, junto a seus alunos, construam sua versão do jogo e, assim, colham os frutos desta pesquisa.

Sabemos que um dos grandes desafios atemporais da educação é fazer com que os alunos se interessem pelo que aprendem, o que pressupõe adaptar o processo de ensino-aprendizagem aos estudantes e aos contextos em que estão inseridos. À medida que as gerações avançam, tem sido cada vez mais difícil mostrar aos alunos que os saberes mobilizados pela escola são duradouros e importantes para seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Além disso, nos últimos anos, parece ter-se intensificado uma suposta rivalidade existente no ambiente escolar: por um lado, diversos estudantes mostram-se entediados e distraídos em sala de aula; por outro, muitos professores sentem que não conseguem suscitar curiosidade e atenção nas turmas. Levando em consideração essa realidade, propomos a criação de um jogo de tabuleiro a fim de desenvolver o potencial criativo dos estudantes da Educação Básica, bem como lidar com esse quadro em que tanto discentes quanto docentes são prejudicados.

Ao pensar no jogo como ferramenta educativa, não nos atrevemos a oferecer uma solução definitiva nem única a uma questão tão complexa. Na realidade, queremos apresentar uma estratégia lúdica para trabalhar tópicos de cultura clássica em sala de aula de maneira não convencional, mas que ainda assim dialogue com as disciplinas escolares e com a formação integral dos sujeitos.

As discussões sobre a função dos jogos na vida humana e suas relações com o contexto escolar vêm ganhando cada vez mais espaço no ambiente acadêmico. A razão disso é que existe uma conexão entre o lúdico e o educativo, na medida em que cada jogo apresenta suas regras próprias, que precisam ser aprendidas por novos jogadores e que só funcionam dentro de seu contexto – ou seja, nem sempre o que vale para um jogo vale para outro.

Além do elemento de diversão, os jogos mobilizam habilidades de estratégia, cooperação, lógica, observação, sorte, entre muitas outras que favorecem o raciocínio dos indivíduos, bem como a criação de vínculos interpessoais durante as partidas.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE *METAMORFASES*

Para argumentar sobre as vantagens de utilizar jogos como ferramenta educativa, primeiro foi necessário recorrer a autores que teorizam o jogo e a educação. Assim, discutiremos a seguir como cada um desenvolve o tema e de que modo suas considerações se relacionam à construção da nossa proposta de jogo.

1.1 A função social do jogo no ocidente

No primeiro capítulo de *Homo Ludens* (2000), Johan Huizinga dedica-se a explicar o que é o jogo em uma concepção ampla, sem, entretanto, delimitar uma definição rígida. O autor defende uma ideia de jogo como elemento que dialoga com a cultura, no sentido de que a integra e pode igualmente ser afetado por ela. Nesse sentido, o jogo refere-se a uma forma de se relacionar em sociedade através de um deslocamento espaço-temporal cuja característica principal é o divertimento.

Huizinga (2000) traz uma série de hipóteses por meio das quais tenta demarcar o que é o jogo e percebe que “todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica”,¹ o que explicaria o fato de que o jogo também é encontrado nas sociedades animais. Entretanto, o autor vai além e defende que o jogo ultrapassa uma necessidade puramente biológica de direcionamento de energia para a realização de uma atividade e que

[s]e os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional.²

Assim, Huizinga (2000) faz uma brincadeira com o nome científico da espécie humana, *homo sapiens*, o homem que sabe, ao propor o termo *homo ludens*, o homem que brinca, que se diverte, em uma tradução livre. O autor também destaca uma característica sobre a estética do jogo, pois nota que “[e]m suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe”³. Desse modo, o jogo pode ser entendido como uma atividade temporária que desloca os

¹ Huizinga, 2000, p. 6.

² Idem, ibidem, p. 7-8.

³ Idem, ibidem, p. 11.

indivíduos da realidade e tem atributos encontrados em outras ações humanas, como a música e a dança. Assim, é possível dizer que o jogo é também uma forma de expressão humana.

Huizinga (2000) defende que “o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”⁴, pois, do contrário, o elemento divertido – intrínseco aos jogos – se perde e a atividade não pode mais ser considerada lúdica. A esse respeito, o autor elenca uma série de características que são comuns à maioria dos jogos, são elas “ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo”⁵.

Apesar de o divertimento ser um elemento quase indispensável dos jogos, Huizinga (2000) argumenta – partindo do questionamento: “O culto é a forma mais alta e mais sagrada da seriedade. Como pode ele, apesar disso, ser jogo?”⁶ – que o jogo e a seriedade podem estar interligados, pois um não necessariamente anula o outro. O autor afirma que “[e]stamos habituados a considerar o jogo e a seriedade como constituindo uma antítese absoluta”⁷. No entanto, conclui que “a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas”⁸, pois para ele o elemento lúdico proporciona, mais que diversão, um ensinamento.

No segundo capítulo de *Homo Ludens*, Huizinga (2000) propõe-se a analisar e comparar as diferentes noções de jogo nas línguas quanto ao significado e também à forma. Basicamente, o autor constata que todas as raízes das palavras que significam jogo nos mais diversos idiomas remetem a um movimento, a algo ligeiro. Mesmo que, em algumas línguas, haja uma grande quantidade de termos para definir tipos específicos de jogos, não há nenhuma palavra em qualquer idioma que abarque todos os tipos de jogos. Assim, chega à conclusão de que “[o] valor conceptual de uma palavra é sempre condicionado pela palavra que designa seu oposto”⁹, sendo que, na maioria dos idiomas, não há um termo que compreenda o exato antônimo de jogo: “[A]s diversas expressões da ‘seriedade’ não passam de uma tentativa secundária da linguagem para inventar o oposto conceptual de ‘jogo’”¹⁰.

No terceiro capítulo da mesma obra, Huizinga (2000) resgata o tema do jogo como anterior à cultura e destaca a presença do lúdico em atividades cotidianas das sociedades desde os primórdios – como os cultos religiosos, os combates e as competições. Para desenvolver a questão, o autor analisa algumas dinâmicas cerimoniais de civilizações

⁴ Huizinga, 2000, p. 11

⁵ Idem, ibidem, p. 20

⁶ Idem, ibidem, p. 21

⁷ Idem, ibidem, p. 21

⁸ Idem, ibidem, p. 21

⁹ Idem, ibidem, p. 44

¹⁰ Idem, ibidem, p. 45

orientais e ocidentais. A princípio, a ideia parece absurda, já que cada povo tem suas particularidades e seu modo de expressão. Porém, Huizinga (2000) aponta características comuns entre as práticas investigadas, como as regras de cada rito, o rigor necessário para cumpri-las e a própria relação das cerimônias com as palavras que cada língua utiliza para designá-las, o que demonstra o caráter universal do jogo.

A anterioridade do jogo em comparação à cultura pode ser observada através da constatação de que “[m]esmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica”¹¹. Em outras palavras, a mera manutenção das necessidades vitais é algo que costuma ser realizado sob o modelo do jogo. Nesse mesmo raciocínio, Huizinga (2000) defende que o jogo “é objetivamente observável, passível de definição concreta, ao passo que a cultura é apenas um termo que nossa consciência histórica atribui a determinados aspectos”¹², argumento que atesta seu posicionamento em favor dos jogos como anteriores à cultura.

Huizinga (2000) recorre ainda a exemplos do mundo animal que, além de elucidarem a relação entre jogo e cultura, também contribuem para um melhor entendimento das múltiplas camadas de significação do jogo: “Os faisões silvestres executam danças, os corvos realizam competições de voo, [...] as aves canoras emitem suas melodias. Assim, as competições e exhibições [...] não procedem da cultura, mas [...] precedem-na”¹³.

À continuação, Huizinga (2000) destaca que o mais importante no jogo é a competitividade, assim como o fato de haver um vencedor e um perdedor. Nesse sentido, o autor alega que ganhar implicaria que um indivíduo fosse melhor que seu rival e, portanto, “[e]m todos os jogos, é muito importante que o jogador possa gabar-se a outros de seus êxitos”¹⁴, para que seja elogiado por isso pelo grupo. É evidente que aqui ele se refere a uma competição saudável. No ambiente escolar, o jogo pode ser um modo de fomentar uma disputa respeitosa entre os estudantes.

Ao fim do capítulo, o autor faz uma revelação curiosa:

À medida que uma civilização vai-se tornando mais complexa, [...] o velho solo cultural vai sendo gradualmente coberto por uma nova camada de ideias, sistemas de pensamento e conhecimento; doutrinas, regras [...] que perderam já toda e qualquer relação direta com o jogo¹⁵.

¹¹ Huizinga, 2000, p. 47

¹² Idem, ibidem, p. 47

¹³ Idem, ibidem, p. 48

¹⁴ Idem, ibidem, p. 50

¹⁵ Idem, ibidem, p. 74-75

Isso quer dizer que o jogo é a base de nossas expressões tanto como indivíduos quanto como sociedade e que essas novas camadas apenas transformam o aspecto do jogo, não permitindo ao homem contemporâneo enxergar com clareza as características lúdicas ainda presentes.

Assim, a relevância desses três capítulos iniciais de *Homo ludens* para nossa pesquisa reside no fato de que essa leitura nos ajudou a compreender o conceito de jogo em seus múltiplos sentidos, e não apenas como algo relacionado ao universo pueril e fútil. Ademais, os argumentos linguísticos e históricos que Huizinga apresenta anulam a concepção de que a função lúdica nada tem a ver com a seriedade. Na realidade, com base nessas ideias – especialmente na de que jogo e seriedade podem conviver –, é perfeitamente admissível pensarmos em jogos educativos como uma ferramenta de ensino capaz não somente de divertir os alunos, mas também de integrá-los entre si e ao ambiente escolar, bem como de estimular sua postura ativa na aprendizagem.

1.2 O jogo como fonte de aprendizagem e exercício da criação

Em *Os games na sala de aula: games na educação ou a gamificação da educação?* (2017), Cristiano Tonéis discute a diferença entre jogos na educação e gamificação da educação. Para ele, a inserção de jogos na educação é apenas um caminho para se chegar ao objetivo de aprender, enquanto a gamificação seria o fenômeno de realizar alguma atividade sob a forma de jogo. Para o autor, o jogo “pode ser compreendido como um espaço de encontro no qual educador, professor e jogador estão juntos para produzirem significados às experiências vividas no jogar”¹⁶.

Em outras palavras, o autor acredita que o jogo – apesar de ser independente e possuir um fim em si mesmo, no próprio ato de jogar – é um elemento que promove o trabalho em grupo e colabora para a construção de conhecimentos. Assim, Tonéis (2017) destaca que a adesão ao jogo deve ser necessariamente livre e que jogar é uma atividade séria e lúdica ao mesmo tempo, retomando alguns conceitos de Johan Huizinga (2000) sobre a função social do jogo.

A respeito da gamificação, Tonéis (2017) defende que não se trata necessariamente de jogo, pois sua finalidade é a resolução de uma tarefa, e sua realização depende de certos conhecimentos prévios, algo que o jogo dispensa em geral. O autor acredita que “[a] base de

¹⁶ Tonéis, 2017, p. 75

toda gamificação está na *fun theory*¹⁷, que é a união entre a necessidade humana por diversão e a utilidade. Em resumo, o autor declara que

a gamificação [...] pode ser entendida como o conceito de aplicar elementos (básicos) que fazem dos jogos atividades divertidas e atraentes para outras atividades que, normalmente, não seriam consideradas um jogo.¹⁸

Sendo assim, “[g]amificar é mudar processos, gerar motivação e prazer alterando-se maneiras de se alcançar um objetivo”¹⁹. De certa forma, é fazer com que um exercício saia do papel e se torne uma espécie de “exercício virtual”²⁰, que seria mais interessante e estimulante. Entretanto, o problema disso é que justamente os exercícios exigem um conhecimento anterior e podem facilmente ficar cansativos com o tempo. O jogo, por outro lado, proporciona sempre novas experiências, além de dispensar uma bagagem de saberes do jogador, visto que quase sempre o jogo “se ensina”, ou seja, o jogador aprende suas regras à medida que joga. Dessa maneira, Tonéis (2017) argumenta que até mesmo um jogo que não foi criado inicialmente com propósito pedagógico pode assumir tais funções e promover o aprendizado do aluno.

Deixando essa discussão para trás, o fato é que ambos os tipos de jogo podem ser aplicados na educação. No entanto, o ideal seria que tanto um quanto o outro fornecessem um retorno para que o jogador (aluno ou mesmo professor) tivesse noção de seu desempenho em tempo real – contrastando isso com o fato de que os docentes costumam levar dias para corrigir as atividades de aula e só depois dão um resultado para o aluno –, pois “[a]o jogar, preciso constantemente de *feedbacks* para reconhecer o caminho que estou percorrendo [...], desejamos ver os resultados de nossas ações para avaliá-las”²¹, o que também se relaciona muito com o dinamismo das novas gerações.

O autor também menciona que quem joga pode aprender a lidar melhor com a tensão e a frustração, o que é ótimo para compreender que nem sempre é possível vencer. Somente quando se aceita que o aprendizado é composto por acertos e erros é que se percebe que estes se constituem como uma oportunidade para recomeçar, a fim de consertar as falhas ou elaborar uma nova maneira de se chegar ao objetivo pretendido.

Em conformidade com isso, Tonéis afirma que

¹⁷ Tonéis, 2017, p. 34

¹⁸ Idem, *ibidem* p. 51

¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 54

²⁰ Idem, *ibidem*, p. 64

²¹ Idem, *ibidem*, p. 233-234

[p]ensar no *videogame* como instrumento pedagógico não é algo inédito [...]. O desafio [...] é fazer com que o *game* seja [...] “educativo” e divertido. É importante recordar que eu não utilizo um jogo, eu jogo um jogo!²²

Para mostrar que não está sozinho nesse posicionamento, Tonéis cita Luciano Meira, especialista em gamificação que “aponta para premissas que julga absolutamente necessárias para uma mudança na metáfora educacional, o que denomina como D3NA: Diversão; Diálogo; Desafio; Narrativa; Aventura”²³, cujo desdobramento implica que, se houver um balanceamento entre Diversão, Diálogo e Desafios, estes serão organizados “numa estrutura Narrativa capaz de produzir uma Aventura educacional”²⁴.

O autor ainda faz um infográfico, colocando *paideia* e *ludus* – duas palavras tipicamente utilizadas para fazer menção a jogo ou diversão – em posições distintas:



Figura 14: Representação da relação entre a tipologia de Bertle e os tipos de jogos

Retirado de: Tonéis, 2017, p. 94

Como podemos ver, o *game* está localizado entre a brincadeira (*paideia*) e a simulação (*ludus*), convergindo para a ideia de Huizinga de que o *ludus* seria a simulação, o “círculo mágico”. Feita essa distinção, Tonéis (2017) retoma a teoria dos tipos de jogadores de Richard Bartle – que distingue categorias básicas de jogadores (assassinos, conquistadores, socializadores e exploradores) presentes não somente nos jogos eletrônicos, mas também em jogos de mesa, de cartas e até palavras cruzadas – para afirmar que “[é]

²² Tonéis, 2017, p. 231

²³ Idem, ibidem, p. 55-56

²⁴ Meira; Pinheiro, 2012, p. 44, apud Tonéis, 2017 p. 56

compreendendo estas diferenças entre os tipos de jogadores que posso buscar tipos de *games* que venham atingir e despertar o interesse em um grupo (de alunos, de funcionários, etc.)”²⁵.

Tonéis (2017) crê que abrir espaço para os jogos na educação é “um processo de despertar para uma pedagogia ativa, ou seja, uma pedagogia ativa parte do princípio de que o sujeito constrói e organiza (produz) o seu próprio conhecimento”²⁶. Mais à frente, discutiremos as ponderações de Aaron Sams e Jonathan Bergmann (2018) sobre a sala de aula invertida, a partir da qual os estudantes podem aprimorar as capacidades de gerenciamento do tempo, responsabilidade, organização, assumindo uma postura ativa no ensino-aprendizagem. Nada mais divertido, portanto, que unir os jogos ao processo de inversão da sala de aula, com a mediação dos professores, uma vez que os alunos aprendem sem que essa atividade pareça exaustiva.

Dessa maneira, o professor sai de uma posição impositiva (no sentido de “apenas faça o que eu mando”) e passa a ser cooperativo, no sentido de estar junto ao aluno para realizar as atividades. Portanto, é necessário termos em mente que a função docente mudou de mero transmissor do conteúdo, cuja função era vinculada somente ao ensino, para produtor do conteúdo, estando receptível ao aprendizado com os alunos. Assim, “[a]o pensar em uma educação para o século XXI, conectada e amplificada pelas novas tecnologias, é necessário repensar no papel desempenhado pelo professor”²⁷, considerando inclusive que formação continuada é um ótimo meio para atualizar o profissional da educação.

Embora pareça que a discussão sobre os jogos seja muito recente e tenha surgido no século XX, é possível encontrar autores anteriores a esse período que defendem sua implementação no contexto educacional. É o caso de Friedrich Froebel. Em *Froebel e a concepção de jogo infantil* (1996), Tizuko Kishimoto traz alguns dados biográficos sobre esse filósofo do período romântico e comenta sua influência categórica na educação infantil. Froebel acreditava, assim como os intelectuais contemporâneos a ele, que as crianças são seres naturalmente bons, livres e espontâneos – e, de fato, esse era um modo de pensar característico do Romantismo. Ele defendia a importância dos elementos simbólicos e do desenvolvimento do imaginário para a formação das crianças e afirmava que o jogo infantil, os brinquedos e as brincadeiras não eram simplesmente triviais, mas que, ao contrário, contribuíam essencialmente para o desenvolvimento integral dos indivíduos desde a tenra idade.

²⁵ Tonéis, 2017, p. 94

²⁶ Idem, *ibidem*, p. 98

²⁷ Idem, *ibidem*, p. 219

Friedrich Froebel nasceu em abril de 1782, na Alemanha, e ficou órfão de mãe com apenas um ano de vida. Isso fez com que, ainda menino, encontrasse um aconchego maternal mais verdadeiro na natureza do que nas pessoas. E é justamente com base na visão de natureza como mãe que ele cria o termo *kindergarten*, que possui um sentido bastante metafórico ao propor um “jardim de crianças” – ou seja, um lugar em que elas sejam tratadas com o zelo necessário para florescer.

Kishimoto (1996) argumenta que a ideia do *kindergarten* surgiu após Froebel constatar que não existe uma divisão bem-delimitada entre infância, juventude e maturidade – algo que difere de nossa concepção contemporânea. Justamente por isso é que ele defende a educação desde os primeiros anos de vida – que deve começar “abraçando” o aluno, criando um espaço de acolhimento, e somente com o decorrer dos anos deve incorporar as disciplinas escolares típicas. Em resumo, ele propõe que as crianças sejam educadas de acordo com sua fase de desenvolvimento.

Froebel acreditava, assim como Pitágoras, que a essência do universo estava na unidade. No entanto, particularmente muito ligado à natureza e à espiritualidade, argumentava que “[t]odas as coisas provêm da Divina Unidade, de Deus, e têm sua origem na Unidade Divina, em Deus só”²⁸. Desse modo, ele entendia que o homem, seu criador e a natureza estão conectados e que “[o] ideal do homem à semelhança de Deus leva-o a ver na brincadeira, no simbolismo infantil, o momento em que, ao manifestar a conduta criativa, a criança reflete a divindade”²⁹. Sendo assim, o jogo na educação não consiste apenas em um elemento facilitador da aquisição de conhecimento, mas também propicia uma certa elevação do espírito: o ser humano assemelha-se ao seu criador quando se manifesta criativamente, experimentando a criação.

Partindo para o desenvolvimento das ideias froebelianas sobre o jogo, Kishimoto (1996) argumenta que Froebel “foi o primeiro a colocá-lo [o jogo] como parte essencial do trabalho pedagógico”³⁰, pois reconhecia no jogo infantil um aspecto sério e fundamental para desenvolver habilidades comunicativas e cognitivas nos indivíduos. A autora ainda se apoia na ideia de Platão quando este destaca “a importância do ‘*aprender brincando*’, em oposição à utilização da violência e da repressão”³¹. Levando-se em consideração que esse filósofo nasceu e viveu em Atenas, que possuía um esquema educacional direcionado principalmente aos estudos intelectuais, é coerente pensarmos que seu ponto de vista tenha sido uma alusão

²⁸ Froebel, 1912, p. 27 apud Kishimoto, 1996, p. 3

²⁹ Blow, 1912, p. 111-173 apud Kishimoto, 1996, p. 19

³⁰ Kishimoto, 1996, p. 5

³¹ Idem, *ibidem*, p. 6

crítica aos modelos espartanos de educação, que valorizavam um maior aperfeiçoamento corporal, a ser alcançado a partir do treinamento militar.

A relevância de “aprender brincando” é algo que Froebel notava com bastante clareza ao observar o sutil e cotidiano comportamento das mães com seus bebês: “[I]nstintivamente, elas contribuem para o desenvolvimento da linguagem quando nomeiam, brincando[,] as partes do corpo”³². É algo que demonstra uma grande sensibilidade sua, já que conseguiu enxergar essas relações na sociedade mesmo tendo perdido sua mãe muito cedo. Kishimoto (1996) afirma que “nas brincadeiras interativas a criança vai descobrir [...] sua primeira expressão, daí ser necessária a estimulação”³³. E, para Froebel, esse estímulo poderia vir também da escola, sobretudo quando se pensa no conceito de jardim de infância.

Em seguida, Kishimoto (1996) declara que Froebel concebia o jogo a partir de dois modelos: “[U]m fim em si mesmo: autoexpressão, espontaneidade e meio de ensino: busca de algum resultado”³⁴. Por um lado, o jogo como um fim em si mesmo remete à ideia de Huizinga (2000), de que o jogo é algo completo: ainda que exista um prêmio ao vencedor, o que move os jogadores é o ato de jogar em si. Por outro, existe um foco no resultado, que faz do jogo um método que leva ao aprendizado.

Finalizando o artigo, Kishimoto (1996) salienta que “[a] ação livre requer a adoção do modelo de educação centralizado na criança”³⁵, o que converge para as ideias de Aaron e Bergmann (2018), que buscam inverter a sala de aula a fim de conferir o protagonismo da educação aos alunos. Assim, fica evidente que, entendendo as demandas dos alunos e colocando sobre eles um foco, seu processo educativo será mais frutuoso.

Para finalizar, cabe recorrermos a um questionamento que a autora faz no início do artigo, mas que não responde claramente: o jogo infantil é realmente um ato de expressão livre, ou um meio de ensino? Em nossa opinião, com base nas ideias formuladas por Kishimoto, caso o jogo assuma a segunda opção, será apenas mais um método coercitivo “disfarçado de vovozinha” (que seria o próprio elemento lúdico). Portanto, o jogo deve estimular o interesse dos alunos em vez de ser mais um modo engessado de controlar os ânimos das crianças e, por extensão, dos adolescentes.

1.3 A escola *versus* os indivíduos do século XXI

³² Kishimoto, 1996, p. 14

³³ Idem, *ibidem*, p. 17

³⁴ Idem, *ibidem*, p. 16

³⁵ Idem, *ibidem*, p. 20

Em *Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão* (2012), Paula Sibilía levanta a questão do papel da escola na sociedade atual, especialmente em relação ao baixo nível de adaptação dos métodos de ensino aos alunos do novo século. A autora faz um panorama da história da educação na América, reavivando na memória a trajetória dos jesuítas e o impacto das diversas correntes filosóficas.

O primeiro capítulo trata a questão da obsolescência da escola. Nele, a autora se pergunta se a instituição como fora concebida há pouco mais de dois séculos ainda faz sentido nos anos 2000. Um exemplo disso é o fascínio que a educação tradicional geralmente tem pela disciplina: Sibilía (2012) declara que, para o filósofo Immanuel Kant, esta era a responsável por retirar a animalidade do homem na instrução formal, de modo que o ensino da disciplina seria um momento de purificação do aluno, para que este então pudesse ser instruído de acordo com as leis vigentes.

Avançando no texto, Sibilía (2012) recorre diretamente a uma citação de Kant para afirmar que “a função primordial da escola não consistia prioritariamente em instruir os alunos em determinados saberes ou conhecimentos práticos, mas em ‘habitua-los a permanecer tranquilos e a observar pontualmente o que lhes é ordenado’”³⁶. Segundo a autora, a escola era tida como um espaço de “adestramento infantil”³⁷: uma vez que a cultura poderia ser aprendida com o tempo, o primordial era ensinar o público pueril a se comportar, a absorver os valores de disciplina e padronização.

Além disso, a visão industrial da escola pode ser verificada na ideia de “transformar a carne tenra das crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial”³⁸. De acordo com a autora, isso está ligado ao fato de que o conceito de infância surge entre os séculos XIX e XX apenas, ou seja, antes disso as crianças eram educadas desde cedo com o objetivo de desempenhar um ofício específico (que costumava ser o dos pais): “Entre as imensas transformações implicadas pela modernização do mundo, mudou muito o que se considerava que convinha aprender”³⁹. Em outras palavras, com o “nascimento da infância”, nasce também a escola como instituição de forma semelhante à que conhecemos hoje.

Paula Sibilía (2012) realiza ainda uma comparação entre o passado e o presente, considerando os inconvenientes que costumam ser encontrados nas instituições de ensino. Enquanto antigamente havia superlotação das classes e, por falta de vagas, muitas crianças e

³⁶ Kant, 2001, p. 5 apud Sibilía, 2012, p. 28

³⁷ Sibilía, 2012, p. 28

³⁸ Idem, *ibidem*, p. 29

³⁹ Idem, *ibidem*, p. 30

adolescentes não iam à aula, hoje em dia é a abundante sensação de tédio dos alunos que faz com que vários deles deixem de frequentar as aulas ou abandonem definitivamente a escola. Isso a autora comprova com os dados de que “em 2009, o ministro da educação do Brasil, por exemplo, reforçou seus argumentos reformistas com a seguinte declaração: ‘No caso dos jovens, não basta construir escolas; é preciso torná-las atraentes’”⁴⁰.

Ademais, ela diz que a leitura e a escrita hoje têm uma função quase totalmente voltada para o utilitarismo: os jovens escrevem bastante no dia a dia, pois se comunicam mais através de mensagens de texto, porém a qualidade dessa escrita já não importa tanto (visto que a maioria das produções são instantaneamente enviadas ao seu interlocutor). Assim, os jovens “usam a leitura e a escrita como ‘ferramentas técnicas a serviço da navegação e da conexão’”⁴¹, não mais como uma forma de aquisição de conhecimento.

Isso também fez com que o arquétipo do aluno fosse modificado: a era contemporânea é mais voltada às performances exteriores, enquanto no passado havia um estímulo à introspecção e, conseqüentemente, o texto escrito era a forma de expressão desse tipo de estudante. Parafaseando Sibilia (2012), em sua citação ao educador Marc Prensky, o jovem do século XXI prefere os jogos aos “trabalhos sérios”, justamente porque, agora que são menos introvertidos, têm baixa capacidade de concentração quando comparados aos jovens de tempos remotos.

A partir desse texto, notamos que a escola como instituição sofre influência do tempo, da cultura e da sociedade, assim como das transformações que ocorrem nos seres que a compõem. Sibilia (2012) constata que o modelo atual de escola está obsoleto e talvez tenha encerrado seu ciclo, traz ainda pontos de vista sobre o que deve ser levado em conta para repensar o papel da escola e até que ponto a inclusão das tecnologias digitais pode ser um aliado dos educadores e estudantes.

No caso de nossa proposta, acreditamos que o processo de criação do jogo pode ser uma ferramenta eficaz no diálogo entre estudantes e instituições de ensino, pois ajuda a enxergar as demandas dos alunos das novas gerações ao passo que se ressignifica o espaço escolar. Vale também mencionar que a discussão sobre jogos e gamificação não se restringe ao ambiente letivo. Na realidade, diversas empresas utilizam técnicas de gamificação para realizar a capacitação de seus funcionários.

É isso o que Flora Alves trata em *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática* (2014). Nessa obra, a

⁴⁰ Schwartzman, 2009 apud Sibilia, 2012, p. 67-68

⁴¹ Sibilia, 2012, p. 72

autora discute o tema da gamificação e sua relevância tanto para a aprendizagem quanto para o treinamento profissional. No entanto, a autora faz isso de um modo peculiar: em vez de construir um texto comum, expondo suas ideias e conclusões, a autora acrescenta elementos de jogos à estrutura do livro, tornando a leitura mais atrativa. Isso fica evidente quando observamos que, ao início de cada capítulo, há uma lista com os objetivos de aprendizagem, assim como atividades de fixação ao final dos capítulos, com breves questões. Ademais, Alves (2014) adiciona um recurso simples, porém brilhante, que aproxima o leitor ainda mais do seu objeto de estudo: a barra de progressão ao fim de cada capítulo, que permite ao leitor verificar quanto do livro já foi lido, estimulando-o a continuar para ver a barra completa.

Desse modo, à medida que a leitura avança, é possível compreender o conceito de gamificação sem que Alves (2014) tenha que recorrer a longas descrições, pois o próprio formato do livro consiste em uma experiência gamificada. Grosso modo, é também a partir disso que o leitor experimenta o papel de jogador e pouco a pouco entende que gamificação não está relacionada somente com o uso de tecnologias e com a criação de jogos. A autora diz que, na verdade, há vários exemplos de gamificação no mundo cotidiano – muitos dos quais nem nos damos conta, como os programas de milhagem oferecidos por companhias aéreas.

O interesse em levar a gamificação também para o âmbito educacional é que os indivíduos das novas gerações estão cada vez mais engajados e – como têm acesso a mais quantidade de informações que as pessoas nascidas em épocas pouco ou nada conectadas à internet – têm a necessidade de saber que as atividades por eles desempenhadas são relevantes, de modo que o jovem típico dessas gerações deseja “ter *feedback* constante para saber se está indo bem”⁴².

Alves (2014) afirma que “[a] aprendizagem e a tecnologia têm muita coisa em comum, afinal, ambas buscam simplificar o complexo. A grande diferença entre esses dois campos está na velocidade”⁴³, porque as tecnologias são ferramentas que essencialmente agilizam a vida humana. Além disso, a autora menciona que os alunos podem estar desmotivados a aprender na escola pelo simples fato de que seus *smartphones* são muito mais interessantes que as apresentações de *slides* que os professores levam às aulas. Ou seja, apesar de ambos serem dispositivos altamente tecnológicos, um deles tem o que falta no outro: o caráter da diversão, de modo que uma apresentação de *PowerPoint* pode ser tão entediante quanto um quadro cheio de anotações.

⁴² Alves, 2014, p. 19

⁴³ Idem, *ibidem*, p. 26

Para Alves (2014), “[g]amification não é aplicável apenas com o uso de tecnologia”⁴⁴, o que remete ao texto de Cristiano Tonéis (2017), que certa vez explicou a uma mulher que jogava palavras cruzadas que ela era tão jogadora quanto alguém que joga em um dispositivo eletrônico. Por isso, a autora elenca algumas características que facilitam o aprendizado a partir de jogos, como ter um objetivo claro, formular instruções simples e diretas, pensar em uma dificuldade que aumenta gradativamente, e assim manter o engajamento – ou, em suas palavras, propor algo que “não [seja] fácil a ponto de você achar que não tinha graça nem difícil a ponto de você desistir por achar que não seria possível”⁴⁵.

Do mesmo modo, Alves argumenta que “[o] pensamento de jogos consiste em pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la em uma atividade que contenha os elementos do jogo (competição, cooperação, exploração, premiação, *storytelling*)”⁴⁶. Sendo assim, gamificar é engajar, motivar alguém a se mover, a participar ativamente de algo promovendo a aprendizagem a partir do desenvolvimento de estratégias para chegar a um objetivo.

Para oferecer uma conceituação específica ao leitor, Alves (2014) compara uma série de significados sugeridos para o termo e escolhe a definição apresentada por Karl Kapp como a melhor para o contexto de aprendizagem – “*Gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”⁴⁷. A ideia de inserir jogos ou elementos de jogos no processo educativo vem do fato de que “em termos de aprendizagem, um dos maiores benefícios é o fato de que os *games* diminuem sensivelmente o tempo necessário para o aprendizado de um conceito”⁴⁸.

Assim, podemos dizer que quem joga aprende “sem sentir que aprende”. No caso deste trabalho, argumentamos em favor da elaboração de um jogo didático, de modo que os estudantes e professores construirão conhecimentos sobre cultura clássica à medida que progredirem nas tarefas de execução da proposta. Isso pode dar a impressão de que a função educativa do jogo *Metamorfoses* termina com o fim de sua confecção. No entanto, o jogo também pode ser fonte de conhecimentos (embora em menor grau) a jogadores que não tenham participado de sua estruturação.

⁴⁴ Alves, 2014, p. 27

⁴⁵ Idem, ibidem, p. 32

⁴⁶ Idem, ibidem, p. 55

⁴⁷ Kapp, 2014 apud Alves, 2014, p. 54

⁴⁸ Alves, 2014, p. 70

Isso pode acontecer, por exemplo, se os estudantes decidirem levar o jogo para o recreio (intervalo das aulas), momento em que geralmente convivem alunos de diferentes anos escolares. Assim, caso um colega de outra turma se junte ao grupo que confeccionou o jogo, ele também aprenderá em alguma medida certas noções de cultura clássica.

Alves (2014) também aborda o conceito de motivação a partir da Psicologia, uma vez que essa ciência compreende motivação como “a condição do organismo que influencia a direção do comportamento, a orientação para um objetivo e, por isso, está relacionada a um impulso que leva à ação”⁴⁹. Em seguida, a autora afirma que existem dois tipos de motivação: interna – em que o indivíduo tem suas próprias razões para agir de determinado modo – e externa – quanto à influência do ambiente externo nas ações do indivíduo.

Na motivação interna, o indivíduo participa da atividade porque é divertida. Entretanto, apesar de a motivação vir a partir de um sujeito, o criador da atividade não está isento da responsabilidade, porque precisará criar uma atividade verdadeiramente divertida, de modo que os alunos estejam engajados (no caso da gamificação para educação).

Na motivação externa, os participantes são movidos por uma recompensa que resulta de uma ação realizada por eles. Nesse tipo de motivação, está presente o mesmo mecanismo de *feedback* encontrado no Behaviorismo. Como exemplo, a autora recorre à sala de aula e identifica que, quando o professor concede uma pontuação especial para os alunos mais participativos, o engajamento dos outros tende a aumentar, já que todos querem ganhar alguns pontos extras.

Outro ponto de congruência entre os textos de Alves (2014) e Tonéis (2017) é que ambos reconhecem a existência de diferentes perfis de jogadores e que isso influencia diretamente na forma como cada um se relaciona com o jogo. Para explicar isso, Alves (2014) vai até a teoria dos quatro temperamentos de Hipócrates, segundo a qual cada ser humano possui um tipo de temperamento que influencia seu comportamento e ações – são as inclinações naturais encontradas em cada pessoa, por exemplo, há aqueles que são naturalmente calmos, outros reflexivos, há ainda os que são extrovertidos, também os que são enérgicos. Além disso, recorre aos tipos psicológicos de Jung e aos estilos de dominância de Marston, que funcionam de modo bastante semelhante à teoria dos temperamentos. Apesar de parecer que tais teorias organizam as pessoas em “caixas” delimitadas de modo rígido, referem-se apenas à constatação de que os indivíduos possuem uma tendência natural a certos modos de agir, ações e reações aos acontecimentos da vida.

⁴⁹ Alves, 2014, p. 89

No sétimo capítulo, Alves (2014) reforça que é preciso conhecer bem um objetivo para que ele possa ser alcançado através da gamificação. Para isso, a autora apresenta uma meta-análise de estudos científicos que buscavam medir a real influência da gamificação na aprendizagem em relação a formas tradicionais. Os resultados, de modo geral, demonstram que os jogos, quando controlados pelos aprendizes, são mais eficazes para a aprendizagem, não importando variáveis de gênero nem idade.

Verificou-se, também, que o jogo como forma preferida de atividade só é escolhido nos casos em que o jogador recebe *feedback*, e que a presença de suporte instrucional aumenta as avaliações positivas dos *games* para o aprendizado. No entanto, a autora destaca que a utilização de jogos na educação deve ser balanceada com outras metodologias, visto que, por si só, os jogos não fornecem uma instrução completa, são antes somente um suporte.

A fim de auxiliar o leitor numa futura construção de atividades gamificadas, Alves (2014) constrói um roteiro no capítulo nove com um passo a passo detalhado sem, contudo, afirmar que se trata do único modelo possível. Na verdade, a autora orienta o leitor a experimentar novas possibilidades também. Ademais, nesse momento, reúne os argumentos discutidos em capítulos anteriores, ajudando o leitor a sintetizá-los.

Assim, apesar de mostrar inúmeras vantagens da gamificação na educação, Flora Alves (2014) acredita que essa não deve ser a única estratégia utilizada pelo professor em sala de aula, mas deve ser uma dentre outros tipos de atividades e metodologias. A autora também afirma que qualquer aprendizagem deve ser focada no aluno, sem que a responsabilidade da aprendizagem seja conferida unicamente a ele.

É nessa linha de raciocínio que Jonathan Bergmann e Aaron Sams relatam, em *Sala de aula invertida* (2018), seu processo de adaptação das salas de aula convencionais para sua inversão. Além de contar sua história com essa metodologia, os autores explicam em que consiste esse novo modelo e levantam uma série de dados positivos para estimular que outros professores o implementem também em suas turmas.

Em síntese, a sala de aula invertida consiste em uma forma de fazer do estudante o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem, ao passo que o modelo ajuda a desenvolver habilidades que lhe serão úteis para além da escola, como o gerenciamento do tempo. O que motivou os autores a difundir essa metodologia foi a observação mais detalhada da realidade de seus alunos: alguns tinham atividades extracurriculares e precisavam deixar a turma em determinado horário, outros apresentavam mais dificuldade para assimilar o conteúdo, e uma parte aprendia com muita rapidez, porém ficava entediada com o ritmo das aulas.

Sendo assim, a solução que os professores encontraram foi inverter a sala de aula a partir da gravação de aulas, que eram disponibilizadas aos alunos dias antes do encontro presencial – assim eles podiam assisti-las mais de uma vez, utilizar recursos de pausa, repetição e aceleração do vídeo. Contudo, Bergmann e Sams (2018) declaram que a utilização de aulas gravadas não é essencial para a inversão da sala de aula, deixando claro que cada docente pode e deve adaptar o modelo à sua realidade e aos seus objetivos.

O interessante é que, a partir dessa inversão, muito tempo de aula é poupado, de modo que os alunos podem utilizar as horas em classe para a resolução de exercícios enquanto são acompanhados diretamente pelo professor, tirando as dúvidas no momento em que surgem, sem contar que os estudantes podem ajudar uns aos outros nesse processo. Além disso, aqueles que entendem o conteúdo com mais ou com menos rapidez poderão ficar na mesma turma sem que haja prejuízo na compreensão. O papel do professor continua sendo o de ensinar e facilitar a aprendizagem, e talvez a inversão seja até mais cansativa, visto que o docente precisa ter um planejamento sólido para sustentar a estratégia ao longo do ano letivo.

Outro ponto positivo é a criação de um certo senso de responsabilidade no aluno: à medida que o professor avança na implementação do modelo, os estudantes vão se tornando cada vez mais autônomos em relação ao seu aprendizado. É fato que isso pode gerar um desconforto no início, mas, se feito aos poucos, os estudantes conseguirão se adaptar e administrar o próprio tempo para ver o conteúdo antes das aulas.

Os autores também argumentam sobre a adoção de novos modos de avaliação, que também se adaptariam às demandas de cada estudante e poderiam ser feitos de diversos modos – com apoio de apresentações de *PowerPoint*, criação de algum tipo de jogo, escrita de um texto etc. O mais importante para eles era garantir que o aluno soubesse demonstrar o que foi aprendido, de modo que, quando a avaliação chegasse, o formato poderia ser escolhido pelos próprios discentes.

No caso desta pesquisa, não desejamos que a sala de aula invertida seja uma substituta das metodologias tradicionais. Em educação, existem várias metodologias à disposição do professor, cada uma com vistas a cumprir diferentes objetivos. Em relação a uma disciplina típica da Educação Básica, faz sentido que grande parte dos temas sejam ensinados a partir de aulas expositivas. Porém, ao propor uma intervenção lúdica, não parece coerente pensarmos em uma metodologia tradicional para desenvolver o jogo, visto que seriam ideias opostas.

Assim, neste trabalho, a sala de aula invertida relaciona-se às etapas de construção do jogo, pois grande parte da proposta será realizada pelos alunos em suas residências a fim de

não prejudicar o andamento das disciplinas escolares. Sobre esse ponto, na seção 2.2 (p. 32) realizaremos uma discussão mais detalhada.

Feita esta fundamentação teórica, acreditamos que o leitor já está familiarizado com os principais assuntos que envolvem a implementação de jogos no ensino e também com o fato de que o jogo pode ser uma estratégia para estimular os alunos a permanecerem engajados com a educação formal. Portanto, podemos avançar para o segundo capítulo, em que abordaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa.

2 A METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DE *METAMORFASES*

Neste capítulo, abordaremos a metodologia utilizada na elaboração do protótipo *Metamorfases*. Em outras palavras, detalharemos os procedimentos que seguimos para cumprir nosso objetivo de elaborar uma proposta de jogo educativo a ser construído por alunos e professores da Educação Básica. Assim, comentaremos algumas habilidades selecionadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as associaremos ao uso de metodologias ativas para a construção do jogo. Além disso, faremos algumas considerações sobre o questionário que aplicamos em um colégio estadual, e analisaremos os resultados, destacando as contribuições que os dados forneceram a este trabalho.

2.1 A BNCC e habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formulada a partir da Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394, 20 de dezembro de 1996), é um documento norteador da Educação Básica no Brasil. Sua principal característica é a implementação de habilidades e competências que visam ao desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos sujeitos. Assim, a BNCC propõe modos de aproximação das disciplinas escolares, conectando os saberes teóricos às práticas do cotidiano.

Embora os temas de cultura clássica sejam universais e, em sua maioria, envolvam aspectos da vida humana que podem ser discutidos em qualquer etapa escolar, propomos que a aplicação do jogo como projeto escolar seja utilizada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No caso de nosso trabalho, a partir do *corpus* utilizado e dos resultados obtidos, acreditamos que a proposta pode ser mais eficiente se aplicada a turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Optamos por desconsiderar o 3º ano do Ensino Médio, pois nesse segmento os alunos estão em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de modo que a construção de jogo poderia ser um ônus para esses estudantes e atrapalhar seu desempenho estudantil, sob risco de ser mais um elemento na balança de responsabilidades que esses indivíduos já precisam equilibrar. Além disso, do 6º ao 8º anos do Ensino Fundamental, é possível que o interesse dos alunos seja diminuto em comparação com o do público-alvo que selecionamos, pois nessa etapa ainda estão desenvolvendo a maturidade leitora e tendo o primeiro contato com certos conhecimentos – um estudo mais sistemático da língua portuguesa, temas de Antiguidade Clássica nas aulas de História, a organização das

sociedades humanas (como elas se relacionam e impactam a produção cultural) a partir da Geografia, entre outras disciplinas:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares.

Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.⁵⁰

Durante a realização do projeto de construção do jogo, os estudantes estarão em contato não só com as disciplinas escolares, mas também com a produção cultural e o fazer científico. Pensando nisso, selecionamos algumas habilidades previstas pela BNCC, que acreditamos estarem relacionadas a esse processo, compreendendo desde o primeiro contato dos alunos com as narrativas até a confecção do jogo. Com relação os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), trabalharemos com as seguintes habilidades:

- (EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.);
- (EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão;
- (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos;
- (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso;
- (EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos;
- (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissensuosa, as mídias e tecnologias que serão utilizadas,

⁵⁰ Brasil, 2017, p. 136

ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea;

- (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção;
- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo;
- (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal;
- (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor;
- (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário;
- (EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc;
- (EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação; [...].⁵¹

No que diz respeito ao Ensino Médio (1º ao 3º ano), serão estas as habilidades:

- (EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua;
- (EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa;
- (EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos;
- (EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas

⁵¹ Brasil, 2017, p. 145, p. 151, p. 153, p. 157, p. 159, p. 187, p. 189

colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos;

- (EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins;
- (EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas;
- (EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa;
- (EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica;
- (EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam;
- (EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente;
- (EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.⁵²

Além dessas habilidades, relacionadas especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, é possível que o professor dessa disciplina, em parceria com outros colegas de trabalho, explore o caráter interdisciplinar de uma proposta de construção de jogos. Sendo assim, listamos a seguir, a título de sugestão, algumas habilidades voltadas ao ensino de Geografia e História, que podem ser úteis para a realização de atividades práticas, que produzirão conteúdo para *Metamorfases*.

Em Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sugerimos as seguintes habilidades:

- (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
- (EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.

Em História para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sugerimos estas habilidades:

⁵² Brasil, 2017, p. 506, p. 507, p. 508, p. 509, p. 511, p. 517, p. 518, p. 525, p. 526

- (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
- (EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas
- (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
- (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.⁵³

Com relação ao Ensino Médio, a BNCC considera as disciplinas escolares de ciências humanas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – como um componente integrado. Assim, sugerimos as seguintes habilidades no ensino de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio:

- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
- (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
- (EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.⁵⁴

Voltando ao ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, acreditamos que deve haver uma centralidade do texto ao longo de todo o processo de formação, de modo que os alunos sejam capazes de ler, apreciar, analisar e produzir textos (em suas mais diversas representações, o que não se restringe ao texto escrito), pois são eles que permeiam a comunicação humana. Nesse sentido, consideramos que utilizar as *Metamorfoses* de Ovídio em sala de aula é um modo de ampliar o repertório cultural dos estudantes e colocar um foco sobre o texto.

Assim, durante a construção do jogo, os alunos poderão aprender gramática a partir do texto, analisar os aspectos literários que compõem as narrativas, verificar o caráter atemporal das obras clássicas, pensar criticamente sobre como elas dialogam com o interior dos seres humanos, refletir a importância dos mitos na fundação das sociedades, entre diversos outros temas que a leitura das *Metamorfoses* suscita.

⁵³ Brasil, 2017, p. 421

⁵⁴ Idem, ibidem, p. 572, p. 576, p. 577

Essas e outras discussões fortalecem a interdisciplinaridade, pois docentes de diferentes disciplinas podem unir-se para delimitar os modos de aproximação desse texto literário e, assim, enriquecer a experiência dos estudantes. Apenas para dar alguns exemplos, que não esgotam as possibilidades, um professor de Filosofia poderia problematizar os valores presentes nas narrativas, um professor de Geografia poderia comparar o presente e passado das localidades mencionadas na obra, um professor de História poderia discutir a organização das sociedades em cada período, um professor de Matemática poderia auxiliar na apuração e na análise dos dados quantitativos do questionário.

2.2 A construção do jogo e as metodologias de aprendizagem ativa

Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem como um todo – o que se aplica a qualquer disciplina e ano letivo – deve estimular os estudantes à autonomia e ao protagonismo na construção de saberes. Na prática, isso quer dizer que os alunos devem ser incentivados a não depender exclusivamente do docente como fonte de conhecimento, mas sim a assumir uma postura proativa, para que pouco a pouco sejam capazes de pesquisar, organizar e articular informações, tendo o professor como eixo.

Ao pensar em uma estratégia não convencional para trabalhar temas de cultura clássica na Educação Básica, parece-nos coerente propor que o jogo seja criado a partir de metodologias de aprendizagem ativa, uma vez que estas buscam formas de potencializar a participação dos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem.

Normalmente, quando uma criança aprende a andar de bicicleta, usa rodas de treinamento que a ajudam a manter o equilíbrio. Mas, à medida que adquire a habilidade e a coordenação motora necessárias, são removidas essas rodas adicionais, que podem inclusive atrapalhá-la caso continuem conectadas ao veículo. Além disso, é comum que o pequeno seja acompanhado por um de seus responsáveis durante todas as etapas, a fim de ser incentivado a prosseguir e socorrido na queda. De modo semelhante, as metodologias de aprendizagem ativa formam um cenário desafiador, mas controlado, pois retiram os estudantes da passividade e põem-nos em movimento, ao passo que o professor os acompanha e orienta.

À primeira vista, pode parecer que propomos a isenção dos professores de seus deveres profissionais. No entanto, precisamos deixar evidente que nossa intenção não é abolir a atividade docente nem tampouco substituir as aulas tradicionais pela sala de aula invertida. Esta é apenas a metodologia que consideramos mais adequada para os momentos dedicados à

criação do jogo, haja vista que, para a proposta funcionar, é preciso que os estudantes participem ativamente.

A título de exemplificação, podemos argumentar que, considerando que o jogo será construído ao longo de um ano letivo, a aula expositiva é pertinente para os momentos em que o professor estiver ministrando sua disciplina (como Língua Portuguesa ou História). Porém, durante as etapas de confecção do jogo, que são mais práticas que teóricas, é conveniente utilizar uma metodologia que favoreça o pensamento criativo e priorize a interação dos alunos.

Assim, o professor pode ministrar sua aula normalmente e reservar, por exemplo, 10 ou 20 minutos finais para discutir sobre o jogo com os estudantes, sendo esse tempo flexível à realidade da turma. Na seção 3.3 (p. 49), sugerimos atividades que visam desenvolver a autonomia estudantil ao trabalhar Língua Portuguesa e Literatura na elaboração do jogo. Nesse sentido, relacionamos as etapas de produção do jogo a determinadas habilidades e competências propostas pela BNCC, que serão desenvolvidas na realização dessas atividades.

2.3 O questionário como etapa do processo de aprendizagem do jogo

Em determinado momento de nossa pesquisa, nos deparamos com a possibilidade de aplicar um questionário em um colégio da rede pública a fim de saber dos próprios alunos suas impressões sobre o latim e a cultura clássica. Nossa motivação ocorreu durante a leitura de um artigo que estudava a percepção do jogo *The Sims 2* por meninos e meninas⁵⁵, em que a autora, Anita dos Santos, elaborou um questionário e uma entrevista para coletar informações dos participantes⁵⁶. Ao analisar os resultados desse artigo, notamos a necessidade de realizar algo semelhante em nossa pesquisa, a fim de saber diretamente dos estudantes da Educação Básica sua opinião, em vez de trabalhar apenas com suposições.

Pensando nisso, desenvolvemos um questionário de dez perguntas com respostas livres a fim de verificar o grau de familiaridade dos estudantes com o latim e a mitologia greco-romana. O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2024 no Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão, localizado em Nova Iguaçu, uma cidade da Baixada Fluminense⁵⁷ do

⁵⁵ SANTOS, Anita. Os jogos como contextos curriculares: um estudo das construções de gênero no “The SIMS”. In: SOUSA, RP., MOITA, FMCS., e CARVALHO, ABG., orgs. Tecnologias digitais na educação [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. ISBN 978-85-7879-124-7. Disponível em sciELO Books: <http://books.scielo.org>.

⁵⁶ Os participantes que alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de classe média alta em Campina Grande, Paraíba.

⁵⁷ A Baixada Fluminense faz parte da região metropolitana do Rio de Janeiro e é conhecida por sua precária segurança pública e por receber poucos investimentos em infraestrutura urbana.

Rio de Janeiro. Ao todo participaram 100 alunos, distribuídos em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, do 1º e do 2º anos do Ensino Médio.

Os participantes das turmas selecionadas tiveram um tempo de aula completo para responder ao questionário por escrito, de modo que puderam preenchê-lo com atenção e sem pressão externa. Antes da aplicação, explicamos a eles que participariam de uma pesquisa e que deveriam responder de forma genuína, pois o intuito não era discriminá-los por suas respostas, mas sim realizar um estudo para verificar seus conhecimentos prévios sobre cultura clássica, assim como saber qual foi a porta de entrada desses saberes. As perguntas do questionário podem ser encontradas no anexo 1 deste texto (p. 57).

Em um primeiro momento, o questionário parecia apenas um instrumento para verificar a presença da Antiguidade Clássica no ambiente escolar – ou seja, se os alunos conheciam ou não. No entanto, durante a realização da pesquisa, constatamos que ele deve ser o pontapé do processo de construção do jogo, porque permite identificar as particularidades de cada turma e revela se os estudantes têm o envolvimento necessário para se engajar na proposta. Além disso, essa ferramenta é crucial para fomentar o interesse estudantil, pois gera curiosidade sobre o tema antes mesmo de o professor perguntar aos alunos se querem construir um jogo didático com base nas *Metamorfoses* de Ovídio.

Desse modo, para verificar se a proposta de jogo funcionará em determinada turma, é necessário realizar um diagnóstico através da aplicação de um questionário elaborado previamente pelo professor. O intuito disso é verificar quão íntimos os estudantes são da cultura greco-romana, bem como conhecer seus interesses por tal assunto. Como justificativa para tais asserções, argumentamos que, embora pareça óbvio que os indivíduos de uma mesma faixa-etária tenham interesses semelhantes, a realidade dos dados nos mostrou que é importante não generalizar, mas sim considerar as especificidades de cada grupo em questão.

Imaginando uma situação hipotética em que uma turma de 1º ano do Ensino Médio da escola 01 apresentou resultados X, isso não significa de modo algum que uma turma de 1º ano do Ensino Médio da escola 02 apresentará os mesmos resultados X. De acordo com os dados que analisamos após a aplicação do questionário (que serão discutidos mais adiante), é até mesmo possível que duas turmas de mesmo ano escolar da mesma instituição de ensino apresentem resultados completamente diferentes com relação às mesmas perguntas.

Isso acontece porque, em matéria de educação, é necessário particularizar para melhor compreender os contextos. Podemos citar como exemplo o próprio funcionamento do sistema de ensino: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, formaliza diretrizes e bases para a educação no Brasil; a BNCC é o documento que regula a educação básica no país (ou seja,

está restrita à educação escolar); a escola elabora seu plano político pedagógico; os professores elaboram o conteúdo programático de cada disciplina e o plano de aula para cada turma. Assim, observamos que, da lei até o professor, o contexto fica cada vez menos abrangente e mais específico, confirmando nosso posicionamento sobre o questionário.

2.4 O questionário como metodologia de pesquisa

Ao analisar as respostas ao questionário, percebemos que ele pode ter uma terceira função: a de ensinar metodologia de pesquisa na Educação Básica. Acreditamos que o questionário é uma ferramenta útil para diversos contextos, devido ao seu caráter de identificação de demandas e problemas não só no ambiente acadêmico, como também na sociedade. Assim, aplicá-lo nas turmas é um modo de inserir os estudantes no fazer científico. Precisamos levar em consideração que a escola é um ambiente que deve ofertar possibilidades aos estudantes e ampliar seu horizonte de saberes, em vez de limitá-los ao universo de conhecimento que já possuem.

Assim, o ensino de noções de metodologia científica na escola pode contribuir especialmente para os alunos do Ensino Médio, uma vez que, nessa etapa, grande parte dos indivíduos costuma possuir a autonomia necessária para realizar investigações mais sistemáticas. Assim, o professor pode ensiná-los as partes que estruturam uma pesquisa, como a formulação de um problema inicial, o levantamento de hipóteses, a delimitação dos objetivos, a escolha dos métodos de investigação, a coleta, a análise e a interpretação de dados, o cronograma, as conclusões parciais e finais, o relatório etc. Isso será importante não só para a construção do jogo, mas também para a vida dos estudantes após a escola, especialmente para aqueles que desejem ingressar em universidades.

Com relação aos itinerários para o Ensino Médio, a BNCC delimita alguns eixos estruturantes. Assim, o questionário relaciona-se com o primeiro eixo:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade⁵⁸

Desse modo, verificamos que o questionário é também útil em outras situações. Por exemplo, um professor de língua estrangeira pode aplicar um questionário para saber qual o

⁵⁸ Brasil, 2017, p. 478

nível da turma em relação às competências de leitura, escuta, escrita e fala – e então montar um planejamento personalizado de acordo com o perfil dos estudantes; alunos, por sua vez, podem elaborar um questionário para os moradores de seu bairro a fim de identificar alguma questão que precisa de melhorias; os estudantes universitários podem levar um questionário para o estágio supervisionado obrigatório ou para a residência pedagógica com o intuito de descobrir de que modo os alunos da escola preferem aprender, entre outras aplicações.

Voltando à proposta de jogo, após a aplicação do questionário, o professor pode reservar os minutos finais da aula para explicar à classe de forma objetiva os elementos que compõem uma pesquisa e dividir os alunos em grupos. Cada grupo ficará com uma certa quantidade de folhas do questionário para contabilizar as respostas, apurar os dados, produzir tabelas e gráficos a fim de posteriormente apresentar os resultados para a turma.

Essa tarefa será realizada em um ou dois meses, a depender da disponibilidade de horários dos estudantes e do professor. Aconselhamos que essa parte do projeto seja realizada majoritariamente em sala de aula, nos minutos finais das aulas, pois muitos estudantes escolares não estão habituados a realizar pesquisas dessa maneira e, portanto, assumir essa responsabilidade em casa pode acarretar em dificuldades para concluir as etapas.

2.5 A aplicação do questionário e os resultados obtidos

O primeiro passo na elaboração do questionário é formular perguntas que visem atender aos objetivos que se pretendem alcançar, fazendo uma adequação à linguagem do público-alvo, a fim de que possam compreender bem o material. Também consideramos essencial dar um tempo adequado para o preenchimento das questões, que deve ser realizado em sala de aula a fim de evitar que os mais curiosos pesquisem em casa antes de responder e que isso acabe influenciando o resultado final.

No caso deste trabalho, o público-alvo foram duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (902 e 903), uma turma de 1º ano do Ensino Médio (1005) e uma turma de 2º ano do Ensino Médio (2005). Em termos de quantidade, responderam ao questionário 26 alunos da turma 902, 28 da 903, 27 da 1005 e 19 da 2005, totalizando 100 participantes. Embora nossa amostra seja pequena se comparada ao número de estudantes da Educação Básica no estado e no país, ela trouxe considerações valiosas para nossa pesquisa. Nesse sentido, os dados nos revelaram que, para construir o jogo, é mais importante analisar a realidade específica de cada turma do que tentar generalizar, com base em suposições, as impressões que os alunos possam ter sobre a cultura clássica.

Nesta seção, esquematizamos os dados quantitativos em gráficos para poder observar de uma só vez as informações das quatro turmas. As respostas a perguntas de caráter subjetivo podem ser encontradas no anexo 2 (p. 58), seção em que disponibilizamos relatórios com dados de todas as respostas, assim como alguns gráficos adicionais.

Os gráficos mostram o percentual de respostas das turmas para cada questão. A cada turma foi atribuída uma cor: vermelho para a 902, verde para a 903, azul para a 1005 e amarelo para a 2005.

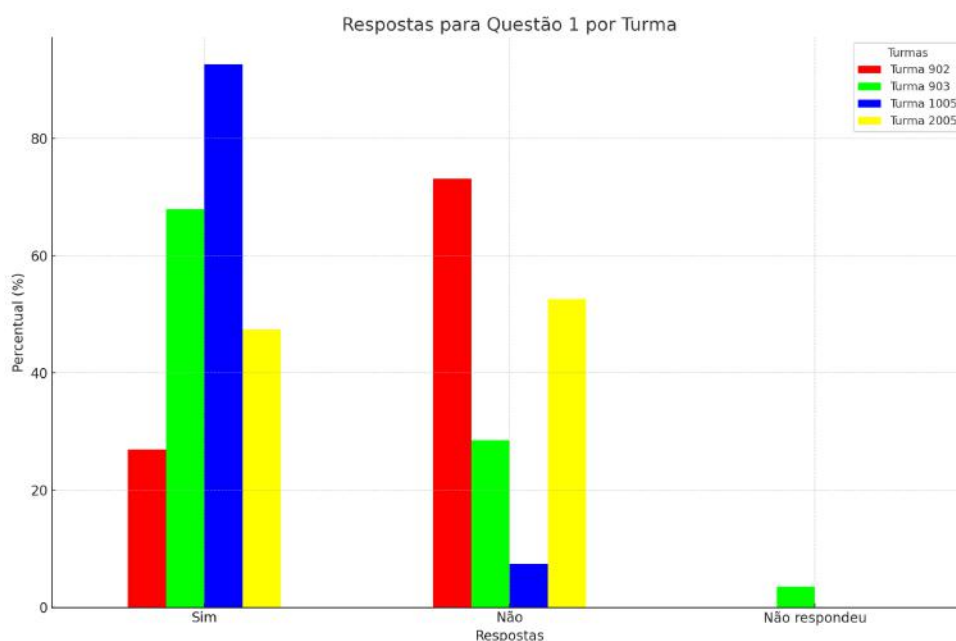


Gráfico 1: respostas para a questão 1 – Você sabe o que é latim? Já ouviu ou leu essa palavra em algum lugar?

A partir desse gráfico, que mostra as respostas à questão 1, observamos que a turma 1005 possui um maior percentual de alunos que sabem, em maior ou menor grau, o que é o latim, com 92,59% de respostas afirmativas. Algo que nos chamou atenção foi a discrepância entre as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Embora os alunos estejam no mesmo ano escolar e faixa-etária, cada turma apresentou um perfil diferente, evidenciando um comportamento único.

Na 902, apenas 26,92% sabem o que é latim, contrastando com os 67,86% de resposta positiva dos alunos da 903. Isso reforça a necessidade de aplicar o questionário no início do processo de construção do jogo, uma vez que o fato de os estudantes pertencerem à mesma geração não pressupõe que tenham o mesmo conhecimento prévio de latim e da cultura clássica.

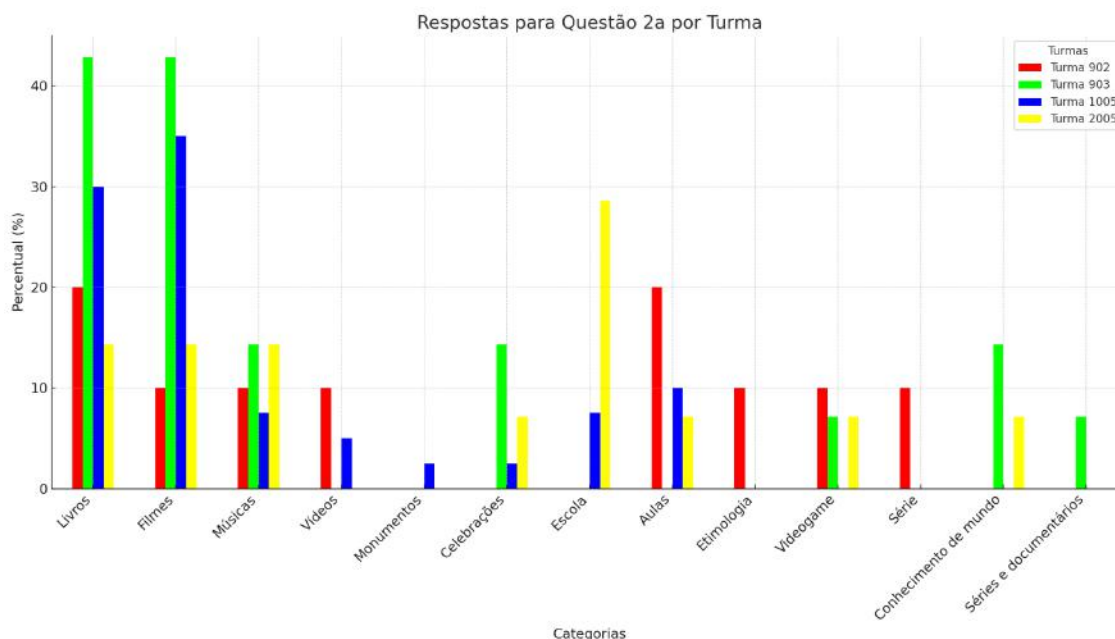


Gráfico 2: respostas para a questão 2a – Como você conheceu o latim? (Ex.: livros, músicas, filmes, videogames, inscrições em monumentos, alguma celebração religiosa, aula de ciências ou outra forma que você gostaria de mencionar.)

Com relação ao modo como conheceram o latim, a grande maioria dos estudantes alegou que esse contato se deu a partir de livros, filmes, músicas, bem como a partir da escola ou de aulas. Isso evidencia a influência da cultura popular e das grandes mídias na difusão da língua e cultura latinas para o público geral.

Outro ponto que nos pareceu interessante foi observar o papel da escola e das aulas das disciplinas escolares como mediadoras do primeiro contato entre os indivíduos e o latim, pois havia mais estudantes declarando ter sido apresentados ao latim através de aulas de ciências do que aqueles que afirmavam ter conhecido nas aulas de Língua Portuguesa. Por extensão, isso significa que as aulas dessa disciplina – no caso das turmas participantes – não são mais um veículo para a divulgação do latim.

Esse fato é bastante intrigante, haja vista que existem inúmeras ocasiões em que o latim poderia ou até mesmo deveria ser mencionado em aulas dessa disciplina, como é o caso de apontar a origem latina de determinados afixos e morfemas do português. Ou ainda para explicar por que razão certos adjetivos preservam sua forma latinizada, oferecendo dois modos de exprimir a mesma noção, como *materno* para nos referirmos ao amor de mãe, ou *capilar* no par creme capilar/creme de cabelos, entre muitas outras possibilidades.

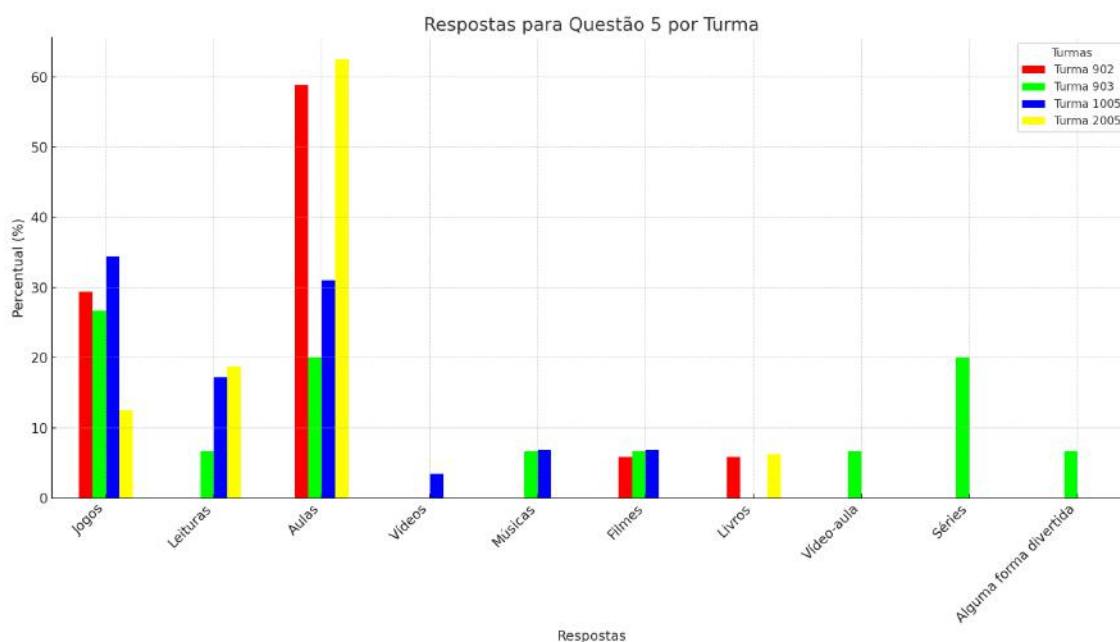


Gráfico 3: Questão 5 – Em caso afirmativo, como você gostaria de aprender latim? (Ex.: através de aulas tradicionais, por meio de jogos, mediante leituras orientadas ou de outras maneiras que você gostaria de sugerir.)

Quando questionados sobre a forma como gostariam de aprender latim, as respostas dos alunos variaram bastante. As aulas tradicionais foram o método mais escolhido, seguido pelos jogos, séries e leituras. Isso comprova o caráter plural da escola, pois cada estudante tem suas preferências na hora de aprender. Assim, é interessante que haja um equilíbrio no uso de metodologias para que os alunos possam experimentar diferentes modos de aprendizado. Além disso, os dados demonstram a pertinência de trabalhar em sala de aula a multimodalidade, que refere-se à integração de recursos visuais, auditivos, gestuais, verbais e não verbais para facilitar a comunicação entre professores e estudantes, auxiliando o ensino-aprendizagem.

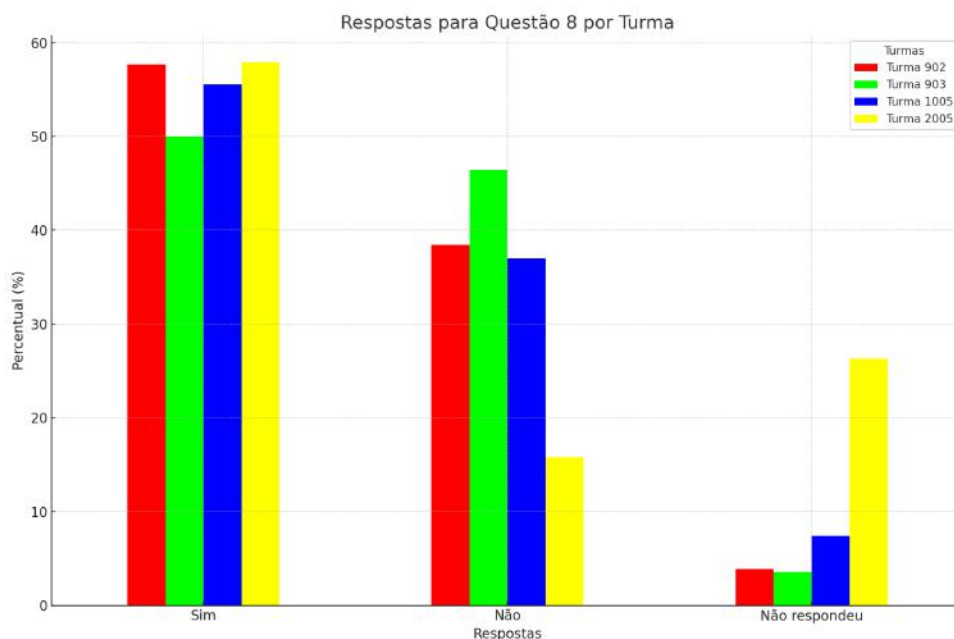


Gráfico 4: Questão 8 – Você já teve algum contato com a mitologia greco-romana? Se sim, através de quê? Se não, tem interesse em conhecer?

Nessa questão, a maioria dos estudantes afirmou já ter tido contato com a mitologia greco-romana (geralmente através de livros e filmes, mas sem especificar o título de alguma produção). Poucos alunos detalharam a resposta, alegando que conheceram o tema a partir da escola e outros ainda declararam que a arte renascentista foi a porta de entrada. Além disso, alguns informaram que nunca tinham tido contato com o tema nem tinham interesse em ter.

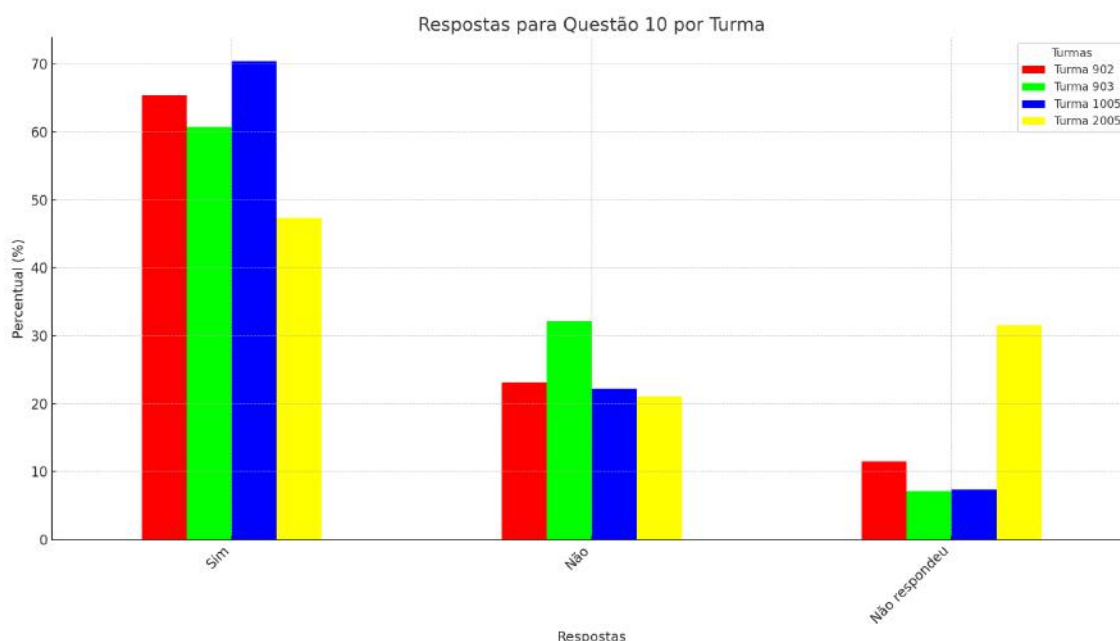


Gráfico 5: Questão 10 – Você já encontrou referências mitológicas na cultura popular (filmes, séries de televisão, músicas, revistas, videogames, internet, livros ou outro produto cultural que você gostaria de mencionar)? Se sim, cite ao menos um exemplo.

Com relação à identificação de elementos da cultura clássica na cultura popular, a maioria dos estudantes afirmou já tê-los identificado, sobretudo em filmes que abordam a temática da Antiguidade Clássica, alguns encontraram referências em livros de História, na arte renascentista, na *internet*, nos jogos da franquia *God of war*, entre outros veículos.

A partir desses dados, notamos que há um certo grau de familiaridade dos alunos com a cultura clássica. Apesar disso, as respostas evidenciam que ainda existem muitas lacunas com relação à divulgação da língua e da cultura latinas, de modo que o jogo poderia ajudá-los a aproximar-se mais do tema. Além disso, precisamos lembrar que é dever da educação ampliar o repertório cultural dos indivíduos, e que no ambiente escolar são mobilizados saberes que talvez os estudantes não encontrem em nenhum outro lugar.

Portanto, o questionário nos afastou de trabalhar apenas com conjecturas e nos possibilitou analisar a realidade a partir de um *corpus* objetivo sobre turmas específicas de uma determinada escola, localizada em uma cidade particular. Portanto, encorajamos os professores que queiram trabalhar a proposta didática a aplicarem o questionário em sala de aula, haja vista que cada região do país possui uma configuração socioeconômica diferente, com seus desafios próprios, o que impacta diretamente na realidade dos alunos e escolas.

3 SOBRE O PROTÓTIPO DE *METAMORFASES*

A seguir, faremos alguns comentários sobre como elaboramos não só a estrutura do jogo *Metamorfases*, mas também as atividades que acompanham sua produção. Ao final do capítulo, deixaremos uma sugestão de planejamento com base em nossa experiência na criação do protótipo. Essas orientações foram feitas levando em consideração o que aplicamos durante a pesquisa e são perfeitamente adaptáveis para outros contextos.

Vale lembrar que nossa intenção é fazer com que os alunos sejam criadores do jogo com o auxílio do professor, em vez de apenas jogadores. Embora nada impeça que um professor leve o jogo já pronto para a sala de aula, consideramos mais proveitoso que os estudantes participem ativamente de sua construção para que o jogo possa cumprir sua função didática de forma plena.

3.1 A estrutura do jogo (tabuleiro e peças)

A respeito da composição do jogo, nosso protótipo contempla duas histórias das *Metamorfoses* de Ovídio, a saber: Orfeu e Eurídice, e Píramo e Tisbe, quatro personagens no total. Para cada narrativa, há um tabuleiro e dois totens de personagem, de modo que cada jogador recebe uma dupla de totens e um tabuleiro. Como o jogo envolve a troca de tabuleiros, é preciso ter no mínimo dois jogadores, mas é possível planejar uma versão do jogo que comporte mais de dois jogadores. Nesse caso, será necessário selecionar mais narrativas das *Metamorfoses*, coincidindo o número de narrativas com o número de jogadores. No anexo 3 (p. 71), encontram-se imagens dos tabuleiros, dos totens e de algumas cartas do jogo.

O intuito do jogo *Metamorfases* é brincar com as histórias originais das *Metamorfoses*, propondo finais alternativos, de modo que os jogadores sejam os personagens enquanto estiverem jogando. Os materiais que compõem o jogo são os seguintes: quatro totens (um para cada personagem), quatro dados de seis lados, duas cartas de personagem (cada uma conta uma das narrativas), dois tabuleiros (um para cada narrativa), fichas de pontos, cartas de troca de fase e cartas especiais de bônus ou punição .

As cartas de personagens contêm uma sinopse de cada história e serão elaboradas pelos próprios estudantes da Educação Básica a partir de atividades práticas de leitura e produção de texto, que apresentaremos na seção 3.3 (p. 49) deste trabalho. A turma será dividida em dois grupos, cada qual ficará responsável por escrever um resumo de uma das

histórias. Porém, essas cartas não são apenas um recurso para leitura e produção de texto. Na realidade, elas possuem uma função concreta no jogo, pois vão definir, por meio de um sorteio no início do jogo, qual jogador ficará com qual tabuleiro, além de oferecer uma sinopse da narrativa.

3.2 As fases e regras do jogo

Os tabuleiros têm formato espiral e são divididos em quatro partes. Cada parte representa uma fase. Para a exemplificação da distribuição visual do tabuleiro e para futuras exemplificações do funcionamento do jogo, utilizaremos como referência o tabuleiro de Orfeu e Eurídice. Desse modo, a primeira fase refere-se ao casamento de Orfeu e Eurídice, a segunda, à morte de Eurídice; a terceira é a descida de Orfeu ao submundo; a quarta, o embate entre Orfeu e Hades; e a quinta, o regresso de Orfeu e Eurídice ao mundo dos vivos. Todos os jogadores começam na primeira fase e precisam combinar sorte e estratégia para chegar ao centro do tabuleiro, onde está localizada a última casa.

Figura 1 – Tabuleiro de Orfeu e Eurídice

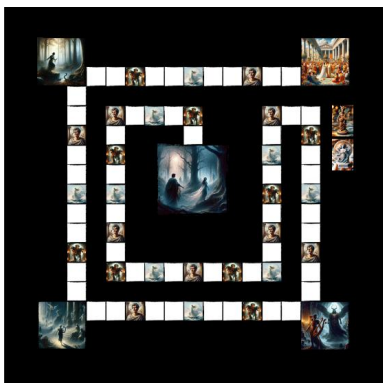


Figura 2 – fase 1 de Orfeu e Eurídice – O casamento



Figura 3 – fase 2 de Orfeu e Eurídice – A morte de Eurídice



Figura 4 – fase 3 de Orfeu e Eurídice – A catábase de Orfeu



Figura 5 – fase 4 de Orfeu e Eurídice – O embate entre Orfeu e Hades



Figura 6 – última casa de Orfeu e Eurídice



As casas do jogo são de dois tipos: casas normais, para simples dinâmica do jogo, e casas especiais, associadas a vantagens, punições ou troca de tabuleiro. As casas especiais são divididas em três tipos: casa Cérbero, casa Afrodite e casa Ovídio. Cada casa especial tem uma imagem que a representa e um pequeno monte de cartas que vai definir o grau da penalidade ou do bônus. Por exemplo: o jogador que cai na casa Cérbero precisa pegar uma carta do monte respectivo a fim de verificar qual será a penalidade aplicada (como voltar ao início do tabuleiro, regressar uma fase ou voltar algumas casas). Ao cair na casa Afrodite, recebe-se uma vantagem, que varia de acordo com a carta (ter direito a mais um lance de dados, avançar algumas casas, entre outras opções). Mas, se o jogador cair na casa Ovídio, precisa pegar uma carta que o obriga a trocar de tabuleiro com outro jogador (a duração da troca é revelada pela carta, durando uma ou várias rodadas, ou ainda podendo ocorrer definitivamente), tornando o jogo mais estimulante e imprevisível, pois será necessário (re)elaborar novas estratégias constantemente a fim de vencer.

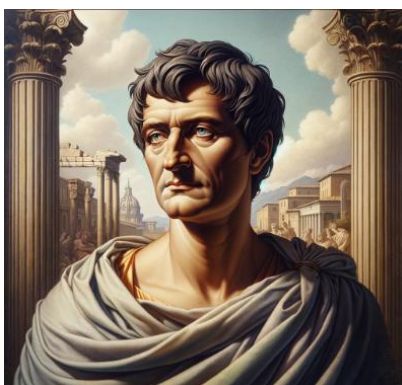
Figura 7 – casa Cérbero de Orfeu e Eurídice



Figura 8 – casa Afrodite de Orfeu e Eurídice



Figura 9 – casa Ovídio de Orfeu e Eurídice



Esse modelo também será aplicado aos demais tabuleiros, respeitando-se as particularidades de cada história. Nesse sentido, as casas sofrem variações: nem sempre a casa de punição tem a figura do Cérbero, o que também se aplica para a casa Afrodite. A única casa especial que se mantém igual em todos os tabuleiros é a casa Ovídio. A escolha das personagens/imagens que serão utilizadas nessas casas ficará a cargo dos próprios estudantes ao longo do processo de reflexão e elaboração do jogo, existindo a possibilidade de trabalhar em conjunto com um professor de Artes para desenvolver a parte estética do jogo. No nosso caso, utilizamos geradores de imagem de inteligência artificial a fim de evitar o plágio, o que também pode ser feito pelos estudantes durante a construção do jogo.

A respeito das quatro fases de cada tabuleiro, todas exigem que o jogador passe por uma prova, aumentando o grau de dificuldade à medida que ele se aproxima do final. Essas provas condicionarão o andamento do jogo e funcionarão como um *minigame* (semelhante aos desafios com chefes dos *videogames*). Por exemplo, ao cair na casa da fase 4, que tem a imagem do embate entre Orfeu e Hades, o jogador precisará retirar uma carta de fase do

monte e recitar o poema que estiver escrito ali, semelhante ao lamento de Orfeu nas *Metamorfoses*. A depender da carta retirada, os versos do poema poderão estar numa ordem completamente aleatória, que deve ser reorganizada dentro de um tempo a ser definido, existe ainda a carta que solicita a criação de um poema inédito, de estruturação livre, mas que deve conter a queixa de Orfeu sobre a esposa falecida e sua súplica ao Hades para levar Eurídice de volta à superfície.

Figura 10 – casa da fase 4 de Orfeu e Eurídice



Sendo assim, quatro poemas serão compostos previamente pelos estudantes, com base em *Metamorfoses*, X, v. 17-39, passagem em que Orfeu declama um poema para Hades, rogando-lhe que liberte sua amada Eurídice para regressarem juntos ao mundo dos vivos. Cada carta deverá apresentar uma versão do poema em versos ou formas poéticas fixas (como sonetos, cantigas, quadras, rondó, entre outras). Além disso, em termos de conteúdo, cada versão do poema deverá apresentar ao menos estes dois elementos: a queixa de Orfeu sobre sua situação (sua esposa falecida; menção à trajetória da catábase) e sua súplica para levar Eurídice de volta à superfície.

Os jogadores, então, terão um tempo cronometrado para organizar os versos na ordem correta e recitá-lo a um Hades invisível. Em cada carta, haverá uma dica sobre o esquema de rimas dos poemas. Contudo, se o jogador não ordenar corretamente os versos, sofrerá uma punição prevista nas cartas (como voltar cinco casas, regressar para a terceira fase ou ficar uma rodada sem jogar, entre outras possibilidades que podem ser criadas).

Com relação aos finais alternativos, eles serão definidos a partir do acúmulo de pontos de cada jogador. Nesse sentido, serão atribuídos valores (de 1 a 5) para as cartas de vantagens e desvantagens. Por exemplo, cada vez que o jogador cair em uma casa Afrodite, pegará uma carta do respectivo monte e verá a vantagem recebida. Além disso, haverá na carta um

indicador de seu valor (que pode ir de 1 a 5), de modo que cada carta da casa Afrodite terá um valor específico e acumulativo. Porém, se o jogador cair na casa Cérbero, pegará uma carta do monte correspondente, que revelará a punição, assim como o valor (de 1 a 5), mas seu efeito é negativo sobre os pontos do jogador. Assim, se o jogador tinha 20 pontos e pegou uma carta Cérbero de 4 pontos, ele perde 4 pontos, ficando com apenas 16 pontos.

As casas Ovídio, que definem a duração da troca de tabuleiro, não têm pontuação, portanto, seu valor é zero e não afeta a contagem dos pontos ao final. As cartas de troca de fase (que apresentam *minigames*) valem de 5 a 10 – se o jogador conseguir passar de fase, o valor atribuído à carta que ele pegou do monte respectivo será adicionado aos seus pontos; mas se ele não conseguir passar, não acontece nada. Além dos pontos da carta de fase, o jogador ganha 30 pontos cada vez que conclui um desafio de troca de fase. Ao cair na casa Ovídio e trocar de tabuleiro, os jogadores não trocam seus pontos e cartas uns com os outros, esses elementos permanecem com seus donos de origem.

Os pontos podem ainda ser utilizados para realizar negociações dentro do jogo – por exemplo, se um jogador caiu na casa de troca de fase, mas não quer trocar de tabuleiro, então ele tem que pagar uma determinada quantia de pontos para outro jogador de sua escolha a fim de evitar a punição; mas, se cair em uma casa Cérbero e desejar escapar da punição, o jogador deve pagar, com seus próprios pontos, o valor de pontos estipulado na carta Cérbero. Essas transações serão realizadas através de fichas em formato de moeda, que representarão a quantidade de pontos.

Se o jogador chegar à casa final com 50 pontos ou menos, o final de seus personagens será idêntico ao narrado nas *Metamorfoses* de Ovídio. Caso alcance a casa final tendo entre 51 e 80 pontos, o jogador tem duas escolhas: aceitar o destino idêntico ao das narrativas ou lançar os dados para decidir o seu fim – se o número for par, o jogador deverá voltar uma fase, possibilitando-o uma nova chance de acumular pontos; se for ímpar, ele volta para o início do tabuleiro.

Mas, se o jogador chegar à última casa possuindo mais de 80 pontos, poderá desbloquear o final alternativo e feliz das narrativas. Ganha o jogo quem conseguir chegar à última fase com os dois totens e tiver mais pontos acumulados.

Sobre a movimentação dos totens, os jogadores podem combinar antes da partida como preferem jogar. Uma possibilidade é o bloqueio e desbloqueio de certos totens à medida que o jogo avança. Por exemplo, na história de Orfeu e Eurídice, os dois podem se movimentar, mas quando um deles ultrapassar a fase da morte de Eurídice, a ninfa fica bloqueada. Somente após passar pela fase 4, o embate entre Orfeu e Hades, é que o jogador

poderá voltar a movimentar Eurídice. Algo semelhante acontece com o jogo de Píramo e Tisbe, mas apenas a moça joga no início. Ao chegar na fase da leoa, seus movimentos são bloqueados, então Píramo entra em ação. O jogador só consegue recuperar Tisbe após chegar na fase da leoa com o totem de Píramo.

No anexo 3 (p. 71) deste trabalho, apresentaremos algumas peças de nosso protótipo para facilitar a visualização do material e estimular o leitor a testar a jogabilidade da proposta. Consideramos relevante lembrar que esse protótipo foi pensado apenas como modelo para que professores e estudantes possam adaptá-lo a seus contextos e demandas.

3.3 Sugestão de planejamento para as etapas de confecção do jogo

Assim como qualquer projeto escolar, a criação de um jogo didático pressupõe um planejamento estruturado em etapas bem-definidas a fim de organizar minimamente as tarefas a serem realizadas, as pessoas envolvidas, a gestão do tempo, assim como a estipulação de metas de curto e longo prazo. Desse modo, o professor que desejar levar esta ideia para sala de aula deverá esquematizar as fases do projeto e apresentá-lo à turma inicialmente.

Com relação ao processo de criação do jogo, é interessante que cada professor elabore com sua turma um passo a passo coerente com a realidade dos estudantes e com o cronograma de estudos, a fim de que a atenção dada ao jogo não se sobreponha ao conteúdo programático das disciplinas.

A sondagem da turma através do questionário inaugura o momento inicial da proposta e visa identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a cultura clássica, bem como verificar se existe um interesse nesse tema. Após a aplicação, o professor e os estudantes realizarão uma análise das informações obtidas e decidirão se querem ou não embarcar em um projeto que se estenderá pelo ano letivo.

Se a resposta for favorável, será viável seguir para a primeira fase de construção do jogo, na qual o docente apresentará a proposta e verificará se há adesão dos alunos. Como existem dezenas de narrativas nas *Metamorfoses* de Ovídio, o professor selecionará algumas – por exemplo, 10 – a fim de delimitar um *corpus* inicial e as apresentará aos estudantes. O primeiro contato destes com as narrativas não necessariamente precisa ser feito com o texto na íntegra⁵⁹, mas pode ocorrer através de uma versão adaptada (pelo próprio professor ou por outros), ou ainda pela indicação de um vídeo no *Youtube*.

⁵⁹ Vale a pena mencionar que nos referimos aqui à tradução do texto ao português, não ao original em latim, haja vista que o jogo foi pensado para vincular-se a uma disciplina escolar do atual sistema de ensino brasileiro.

O professor disponibilizará essas versões aos alunos em alguma plataforma (como o *Google Drive*, o *Google Classroom* ou outra de sua preferência) e, junto à turma, definirá o número de narrativas que comporão o jogo – por exemplo, duas. Os alunos, então, acessarão o material em casa e, como primeira tarefa, escolherão as histórias dentro do leque de opções disponibilizado previamente. As duas mais votadas entrarão para o planejamento.

Depois será possível partir para o texto tal qual se encontra nas *Metamorfoses*, a fim de realizar a leitura e os posteriores comentários – por exemplo, analisando aspectos estilísticos do texto ou apontando as diferenças nas formas de narrar o mito entre as versões apresentadas, além de outras observações.

Em seguida, o professor estipulará pequenas tarefas a serem concluídas pelos alunos a fim de avançar na construção do jogo. Assim, será possível articular os saberes das disciplinas escolares com a proposta didática. Para a realização de nossa proposta de jogo, sugerimos algumas atividades práticas, elaboradas com base em habilidades previstas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa e distribuídas pelas seguintes etapas: 1) Diagnóstico da(s) turma(s); 2) Pesquisa de campo e/ou bibliográfica; 3) Levantamento de dados; 4) Registro dos dados observados; 5) Organização dos dados; 6) Confecção do jogo. Com o intuito de evitar uma leitura cansativa, apenas apontaremos o código da habilidade – que pode ser revisitado para consultas na seção 2.1 (p. 27) deste trabalho.

3.3.1 Diagnóstico da(s) turma(s): elaboração, aplicação e análise do questionário

Habilidades BNCC: (EF69LP32) e (EM13LP33)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidades praticadas pelos alunos durante a primeira análise dos dados do questionário. Será feita em grupos, cada um analisará certa quantidade de questões.

Propostas de atividades práticas: 1.1 Após a aplicação do questionário, reúna todas as folhas com as respostas. 1.2 Crie um código para a turma e cada aluno, a fim de identificar as folhas para evitar que a mesma resposta seja contabilizada duas vezes (ex.: 09EF_01 para a primeira folha do monte referente ao 9º ano do Ensino Fundamental) – uma pequena observação: o número para cada aluno não se refere a seu número de chamada no diário de classe. 1.3 Leia todas as respostas obtidas no questionário a fim de analisar se as questões pedem uma análise quantitativa ou qualitativa. 1.4 Crie uma tabela, a fim de organizar as respostas por questões. 1.5 Apresente a tabela para a turma, a fim realizar uma primeira discussão dos dados.

Habilidades BNCC: (EF69LP36)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidade praticada pelos alunos durante a segunda análise dos dados do questionário. Será feita em grupos, cada um analisará os dados junto a um *software* que calcula porcentagens a partir de um *input* com comandos por escrito. Pode ser realizada junto a um professor de matemática. Em seguida, os alunos interpretarão os dados quantitativos obtidos e produzirão relatórios sobre essas informações, dando-lhes um significado.

Propostas de atividades práticas: 2.1 Leve os dados organizados na tabela para um *software* que realize o cálculo de porcentagem das respostas. 2.2 Faça um relatório com os resultados numéricos. 2.3 Interprete as informações quantitativas do relatório para analisar as respostas da turma frente às questões apresentadas. 2.4 Produza um texto entre 10 e 20 linhas a fim de sistematizar os dados observados.

3.3.2 Pesquisa bibliográfica: trabalho de leitura e produção de textos com base nos textos motivadores; pesquisa iconográfica de obras visuais consagradas associadas às narrativas e personagens.

Habilidades BNCC: (EM13LP52), (EF69LP49), (EM13LP20) e (EM13LP46)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidades praticadas pelos alunos durante a primeira aproximação às narrativas das *Metamorfoses*, bem como na leitura do texto de Ovídio e comparações entre as versões estudadas.

Proposta de atividades práticas: 3.1 Acesse os materiais na plataforma digital para conhecer algumas narrativas das *Metamorfoses* de Ovídio. 3.2 Analise os elementos culturais e estilísticos que compõem essas histórias, realizando anotações. 3.3 Selecione algumas narrativas que mais chamaram sua atenção e comente sobre elas em sala de aula com os colegas e o professor. 3.4 Participe da votação para definir as narrativas que integrarão o projeto de construção do jogo (o número é variável, dependendo da quantidade de alunos).

Habilidades BNCC: (EM13LP06), (EM13LP08) e (EF08LP11)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidades praticadas pelos alunos durante a análise de aspectos gramaticais das narrativas das *Metamorfoses*.

Proposta de atividades práticas: 4.1 Selecionadas as narrativas definitivas, leia o texto original traduzido ao português e observe os efeitos de sentido suscitados pelos textos

escolhidos (existe humor, ambiguidade, duplo sentido, ironia etc.?). 4.2 Analise, no âmbito do período composto, qual o tipo de orações predominante nas histórias escolhidas (subordinadas ou coordenadas?). 4.3 Verifique as consequências dessa predominância na leitura de cada uma das narrativas selecionadas (causa uma sensação de agilidade ou lentidão na leitura?). 4.4 Busque trechos em que há o uso da figura de linguagem hipérbato e reescreva-os segundo a ordem típica das sentenças no português (sujeito - verbo - complemento). Verifique em seguida que mudanças isso gera na percepção do texto.

3.3.3 Levantamento de dados: identificação e seleção de dados relacionados a características físicas das personagens, de espaços em que ocorrem as ações das narrativas, entre outras informações úteis à elaboração do jogo

Habilidades BNCC: (EF69LP34), (EM13LP50) e (EF69LP30)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidades praticadas pelos alunos durante a leitura e a análise do texto original das *Metamorfoses* traduzido ao português.

Proposta de atividades práticas: 5.1 Grife as partes que você considerar mais importantes das narrativas definitivas selecionadas 5.2 Identifique quatro momentos-chave de cada narrativa e discuta com os colegas, pois esses momentos ajudarão a estipular as fases do jogo. 5.3 Compare os textos, vídeos e demais materiais que o professor disponibilizou desde o início das atividades e observe as semelhanças e diferenças no modo de narrar as histórias, sobretudo com relação ao final (existe alguma versão em que os fatos são completamente distintos das *Metamorfoses* de Ovídio? O que isso implica?). 5.4 Debata com os colegas a possibilidade ou não de definir um final absoluto para as narrativas mitológicas, levando em consideração que os mitos são criados e perpetuados na tradição oral e só depois registrados por escrito.

Habilidades BNCC: (EF69LP44) e (EF69LP47)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidades praticadas pelos alunos durante a leitura e a análise do texto original das *Metamorfoses* traduzido ao português.

Proposta de atividades práticas: 6.1 Identifique os valores socioculturais presentes nas narrativas definitivas selecionadas e compare-os às visões de mundo contemporâneas. 6.2 Analise os recursos literários empregados nas narrativas (Como é feita a descrição dos personagens e espaços? Qual o tipo de discurso empregado nas histórias escolhidas, direto, indireto ou indireto livre? Que efeitos isso provoca no texto?). 6.3 Discuta com os colegas e

professor sobre os suportes ao qual as narrativas míticas se vincularam ao longo da história humana (De que forma as pessoas de épocas distintas tomavam conhecimento da mitologia greco-romana? Muitos escritores da antiguidade registraram os mitos em versos, que conexões há entre esse fato e a tradição de transmissão oral dos textos?).

Habilidades BNCC: (EM13LP11), (EM13LP29), (EF08LP04) e (EF69LP18)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidades praticadas pelos alunos durante a produção e revisão de resumos e demais materiais escritos para o jogo.

Proposta de atividades práticas: 7.1 Em grupo, escolha uma das narrativas definitivas 7.2 Discuta a história selecionada com os colegas e produza um resumo de aproximadamente 10 linhas que contenha os principais pontos, as características dos personagens principais e os quatro momentos-chave que definirão as fases do jogo. 7.3 Escreva um resumo de aproximadamente 10 linhas sobre o mito escolhido, utilizando operadores argumentativos para relacionar os eventos de cada parte, mantendo a coesão e a coerência. Não se esqueça de revisar o texto com os colegas ao final.

3.3.4 Registro dos dados observados: preparação de esquemas de tabuleiros, casas e demais itens do jogo (pensar num registro que sirva de preparação da parte visual do jogo).

Habilidades BNCC: (EM13LP18) e (EF69LP38)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidades praticadas pelos alunos durante a sistematização dos dados observados e produzidos.

Proposta de atividades práticas: 8.1 Com o seu grupo, comece a planejar uma primeira versão das peças do jogo (tabuleiro, totens, casas, cartas), com base no resumo produzido. 8.2 Utilize algum *site* ou *software* para criar modelos visuais das ideias levantadas – por exemplo, algum editor de imagem como *Paint Brush*, *Canva* ou *Photoshop*. 8.3 Concluída essa etapa, apresente, com seu grupo, os resultados parciais para a classe, observando as contribuições (comentários e sugestões) dos colegas de outros grupos. 8.4 Se possível, crie uma versão inicial do jogo no site *Tabletopia* a fim de melhor visualizar os componentes do jogo (assim, estudantes poderão experimentar dinâmicas sem se preocupar com o desperdício de recursos materiais).

3.3.5 Organização dos dados: atividades que ajudem a selecionar os conteúdos que serão utilizados em cada item do jogo (casas, cartas, manual etc.).

Habilidades BNCC: (EF69LP51)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidade praticada pelos alunos durante todo o processo de criação do jogo, mas em especial neste momento de organização das informações que comporão cada elemento do jogo.

Proposta de atividades práticas: 9.1 Produzir os textos das cartas de personagens, das cartas de casas associadas a vantagens ou desvantagens. 9.2 Elaborar os textos as cartas com os desafios de troca de fase (*minigames*). 9.3 Propor as regras e o manual para o jogo.

3.3.6 Confeção do jogo: elaboração concreta dos itens do jogo (atividades com plataformas digitais, com editores de texto e de imagem etc.)

Habilidades BNCC: (EM13LP54) e (EF69LP48)

Emprego na elaboração do jogo: Habilidades praticadas pelos alunos durante todo o processo de criação do jogo, mas em especial neste momento de montagem da versão física.

Proposta de atividades práticas: 10.1 Compor poemas para determinadas fases do jogo, explorando a sonoridade, os recursos semânticos e utilizando elementos de versificação em fases do jogo. 10.2 Concluir o jogo e testar suas regras e jogabilidade.

Vale a pena ressaltarmos que essas são apenas sugestões de atividades, de modo que há espaço para flexibilização. Logo, o professor deve adaptar o protótipo à sua realidade e de sua turma e estar ciente de que eventuais mudanças podem ser realizadas ao longo do processo de construção do jogo. Ao final do anexo 3 (p. 71) disponibilizamos uma síntese do planejamento de construção do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de produção de jogo didático como estratégia para fomentar o interesse de alunos escolares por cultura clássica, língua portuguesa e literaturas. Argumentamos em defesa do jogo na educação devido ao seu potencial como ferramenta educativa, visto que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para os indivíduos em idade escolar, que lhes serão úteis para a vida na sociedade contemporânea. Buscamos, também, elaborar uma metodologia que visa desenvolver a autonomia estudantil a partir da criação do jogo, bem como inserir os estudantes no fazer científico e na produção cultural – afinal, o processo de criação do jogo é uma forma de ressignificar as *Metamorfoses* de Ovídio.

Além disso, notamos, com base na análise dos dados do questionário, como um simples instrumento de sondagem pode enriquecer uma pesquisa e levá-la a resultados diferentes do esperado, ocasionando inclusive uma mudança na metodologia inicialmente definida. Ficou evidente que, quando se trata de educação, é preciso particularizar as realidades de cada escola, turma, alunos e professores, a fim de oferecer meios eficientes para suscitar o aprendizado.

Uma limitação de nosso trabalho foi não termos tido a oportunidade de efetivamente aplicar a proposta do projeto de elaboração do jogo *Metamorfoses* em uma turma concreta do Ensino Básico, de modo que não pudemos ainda verificar os resultados da pesquisa dentro da realidade escolar. Apesar disso, o planejamento que sugerimos é exequível, sendo perfeitamente adaptável às necessidades de cada turma e ano escolar. Confiamos nisso, pois propusemos um passo a passo semelhante ao utilizado na realização desta pesquisa.

Portanto, esperamos que a proposta de jogo *Metamorfoses* motive professores da Educação Básica a trabalhar temas de mitologia greco-romana em sala de aula de forma não convencional, utilizando o jogo como intervenção lúdica, potencializando as aptidões naturais dos estudantes e estimulando-os a desenvolver novas habilidades a fim de integrá-los à construção de saberes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática**. DVS Editora: São Paulo, 2014

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso Cunha da Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. Editora perspectiva: São Paulo, 2000. 4^o ed, reimpressão.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. São Paulo, 1996.

OVÍDIO, Publius. **Metamorfoses**. Tradução, introdução e notas de Domingos Lucas Dias; apresentação de João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2017.

SIBILIA, PAULA. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TONÉIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula: games na educação, ou, A gamificação da educação?**. Bookess: São Paulo, 2017.

ANEXO 1 (Questionário)

1 Você sabe o que é latim? Já ouviu ou leu essa palavra em algum lugar?

2 Em caso afirmativo na questão anterior, responda às perguntas a seguir. Em caso negativo, pule para a questão 4.

a) Como você conheceu o latim? (Ex.: livros, músicas, filmes, videogames, inscrições em monumentos, alguma celebração religiosa, aula de ciências ou outra forma que você gostaria de mencionar.)

b) Que informações você sabe sobre o latim?

c) Na sua opinião, o latim é algo ultrapassado? Justifique brevemente sua resposta.

d) Você vê alguma utilidade no seu conhecimento de latim? Justifique brevemente sua resposta.

3 Você considera importante ter alguma noção de latim nos dias atuais?

4 Você tem ou já teve interesse em aprender algo sobre o latim?

5 Em caso afirmativo, como você gostaria de aprender latim? (Ex.: através de aulas tradicionais, por meio de jogos, mediante leituras orientadas ou de outras maneiras que você gostaria de sugerir.)

6 Explique, de forma resumida, por que você tem preferência pela forma de aprendizagem escolhida na questão anterior.

7 Você já sabe algo sobre a Antiguidade Clássica (Grécia e Roma)? Em caso de resposta afirmativa, você gostou de aprender sobre esse período?

8 Você já teve algum contato com a mitologia greco-romana? Se sim, através de quê? Se não, tem interesse em conhecer?

9 A propósito da mitologia, você acha que é possível encontrá-la apenas em obras literárias antigas?

10 Você já encontrou referências mitológicas na cultura popular (filmes, séries de televisão, músicas, revistas, videogames, internet, livros ou outro produto cultural que você gostaria de mencionar)? Se sim, cite ao menos um exemplo.

ANEXO 2 (Dados do questionário)

Relatório de Análise das Respostas (Turma 902)

Total de respostas: 26

Questão 1

-Sim: 7 = 26,92%

-Não: 19 = 73,08%

Questão 2a (10 = 100%)

-Livros: 2 = 20%

-Filmes: 1 = 10%

-Músicas: 1 = 10%

-Vídeos: 1 = 10%

-Monumentos: 0 = 0%

-Celebrações: 0 = 0%

-Escola: 0 = 0%

-Aulas: 2 = 20%

-Etimologia: 1 = 10%

-Videogame: 1 = 10%

-Série: 1 = 10%

Questão 2b

“Não conheço muito sobre.” / “Eu aprendi uma palavra em português que vem do latim. A palavra é rádio que vem do latim rádio.” / “Que é uma língua morta.” / “Eu sei que latim é uma língua pouco usada no país e sei que é difícil de aprender.” / “Que é um idioma, eu acho.”

Questão 2c

-Sim: 3 = 11,54%

-Não: 2 = 7,69%

-Não respondeu: 19 = 73,08%

-Não sei: 2 = 7,69%

Questão 2d

-Sim: 2 = 7,69%

-Não: 4 = 15,38%

-Não respondeu: 20 = 76,92%

Questão 3

-Sim: 3 = 11,54%

-Não: 4 = 15,38%

-Não respondeu: 19 = 73,08%

Questão 4

-Sim: 16 = 61,54%

-Não: 9 = 34,62%

-Não respondeu: 1 = 3,85%

Questão 5 (17 = 100%)

-Jogos: 5 = 29,41%

- Leituras: 0 = 0%
- Aulas: 10 = 58,82%
- Vídeos: 0 = 0%
- Músicas: 0 = 0%
- Filmes: 1 = 5,88%
- Livros: 1 = 5,88%

Questão 6

- Livros/filmes: “Gosto da ideia de aprender em aulas, mas não as tradicionais. Acho interessante a indicação de livros e filmes, entre outras formas.”
- Aulas tradicionais: “Eu acho que aprendo melhor em aulas tradicionais.”
- Aulas e jogos: “Acho mais fácil.”

Questão 7

- Sim: 11 = 42,31%
- Não: 12 = 46,15%
- Não respondeu: 3 = 11,54%

Questão 8

- Sim: 15 = 57,69% (através de jogos, filmes, aulas, livros, *internet*)
- Não: 10 = 38,46%
- Não respondeu : 1 = 3,85%

Questão 9

- Sim: 7 = 26,92%
- Não: 11 = 42,31%
- Não respondeu: 2 = 7,69%
- Não sei: 6 = 23,08%

Questão 10

- Sim: 17 = 65,38%
- “Sim, filmes, televisão, livros. Ex.: Coliseu” / “Sim, no *God of war*” / “Eu já vi referências em um filme chamado *Deuses do Egito*” / “Sim, já vi em filmes, livros. Um exemplo sobre a mitologia que eu sei é que tem deuses ‘Zeus, Poseidon, Ares, Aquiles’” / “Acho que devo ter encontrado em videogames” / “*Thor*” / “Sim, em filmes, séries, jogos etc.” / “Sim, em um jogo chamado *God of war*” / “Sim. *God of war, Percy Jackson* etc.” / “Internet, livro, televisão.”
- Não: 6 = 23,08%
- Não respondeu: 3 = 11,54%

Resumo das respostas quantitativas:

- Questão 1: A maioria dos alunos (73,08%) não sabe o que é latim;
- Questão 2a: As fontes mais comuns de conhecimento sobre o latim foram livros e aulas (20% cada), com outras fontes divididas em 10% cada;
- Questão 2c: A maioria dos alunos (73,08%) não respondeu a essa pergunta. Entre os que responderam, 11,54% consideram o latim ultrapassado;
- Questão 2d: A maioria dos alunos (76,92%) não respondeu a essa pergunta. Entre os que responderam, 15,38% não veem utilidade no seu conhecimento de latim;
- Questão 3: A maioria dos alunos (73,08%) não respondeu a essa pergunta. Entre os que responderam, 15,38% não consideram importante ter noção de latim;

Questão 4: A maioria dos alunos (61,54%) tem interesse em aprender sobre o latim;
Questão 5: A maioria dos alunos prefere aprender latim através de aulas (58,82%), seguida por jogos (29,41%);
Questão 7: A maioria dos alunos (46,15%) não sabe nada sobre a Antiguidade Clássica, enquanto 42,31% já sabem algo sobre o assunto;
Questão 8: A maioria dos alunos (57,69%) já teve contato com a mitologia greco-romana;
Questão 9: A maioria dos alunos (42,31%) não acha que a mitologia está restrita a obras literárias antigas. Uma parcela significativa (23,08%) não sabe;
Questão 10: A maioria dos alunos (65,38%) já encontrou referências mitológicas na cultura popular.

Relatório de Análise das Respostas (Turma 903)

Total de respostas: 28

Questão 1

-Sim: 19 = 67,86%
-Não: 8 = 28,57%
-Não respondeu: 1 = 3,57%

Questão 2a (14 = 100%)

-Livros: 6 = 42,86%
-Filmes: 6 = 42,86%
-Músicas: 2 = 14,29%
-Vídeos: 1 = 0%
-Monumentos: 0 = 0%
-Celebrações: 2 = 14,29%

-Escola: 0 = 0%
-Aulas: 4 = 28,57%
-Conhecimento de mundo: 2 = 14,29%
-Videogame: 1 = 7,14%
-Séries e documentários: 1 = 7,14%

Questão 2b

“Não sei muita coisa sobre o idioma, mas sei que era muito utilizado.” / “O idioma latim é pouco utilizado no Brasil, sendo usado mais em celebrações religiosas.” / “Nunca procurei me interessar.” / “Nada, mas quero saber sobre latim.” / “Que é uma língua de outro idioma.” / “Sei que era uma linguagem antiga e que antigamente deu origem a outras línguas.” / “Sei que é uma língua bastante antiga que deu origem a algumas palavras da língua portuguesa.” / “Nenhuma.” / “É uma língua.” / “É um idioma que tem muita participação na história da Igreja Católica.” / “Que é uma linguagem muito antiga.” / “Não sei nada.” / “Que é uma língua morta que algumas pessoas sabem.” / “Que é uma língua indo-europeia.” / “Que é e era um idioma falado por pessoas geralmente onde Cristo habitou.” / “É uma língua indo-europeia que é falada pelos antigos romanos.”

Questão 2c

-Sim: 7 = 25%
-Não: 9 = 32,14%
-Não respondeu: 12 = 42,86%

Questão 2d

-Sim: 2 = 7,14%

-Não: 14 = 50%

-Não respondeu: 12 = 42,86%

Questão 3

-Sim: 6 = 21,43%

-Não: 12 = 42,86%

-Não respondeu: 10 = 35,71%

Questão 4

-Sim: 14 = 50%

-Não: 14 = 50%

-Não respondeu: 0 = 0%

Questão 5 (15 = 100%)

-Jogos: 4 = 26,67%

-Leituras: 1 = 6,67%

-Aulas: 3 = 20%

-Vídeos: 0 = 0%

-Músicas: 1 = 6,67%

-Filmes: 1 = 6,67%

-Livros: 0 = 0%

-Videoaula: 1 = 6,67%

-Séries: 3 = 20%

-Alguma forma divertida: 1 = 6,67%

Questão 6

-Filmes ou séries: “Pois acho que, além de ser algo interessante, o método ajuda na pronúncia”

-Leitura: “Eu acho que aprende melhor”

-Jogos: “Seria pelas falas de cada personagem dentro do jogo”; “É uma forma que entendo melhor”

-Jogos ou videoaula: “Porque é onde eu me encaixo no padrão”

-Aulas tradicionais: não especificou

-Pelo futebol: não especificou

-De maneira mais divertida: não especificou

Questão 7

-Sim: 18 = 64,28%

-Não: 7 = 25%

-Não respondeu: 3 = 10,71%

Questão 8

-Sim: 14 = 50% (através de filmes, livros, aulas)

-Não: 13 = 46,43%

-Não respondeu: 1 = 3,57%

Questão 9

- Sim: 7 = 25%
- Não: 18 = 64,29%
- Não respondeu: 3 = 10,71%

Questão 10

- Sim: 17 = 60,71%

“Em jogos, filmes e livros” / “Sim, no filme *Hércules e Fúria de Titãs 2*” / “Sim, na internet” / “Sim. Em um filme onde é citado Ares, o deus da guerra segundo a mitologia grega” / “Sim. Em filmes e jogos, livros etc.” / “Sim, um jogo com nome de *God of war* tem mitologia grega.” / “Sim, *God of war*” / “Em jogos, filmes” / “Na internet” / “Sim, em muitos filmes” / “Sim. *Thor* dos vingadores.”

- Não: 9 = 32,14%

- Não respondeu: 2 = 7,14%

Resumo das respostas quantitativas:

Questão 1: A maioria dos alunos (67,86%) sabe o que é latim;

Questão 2a: As principais fontes de conhecimento sobre o latim foram livros e filmes (42,86% cada), seguidas por aulas (28,57%);

Questão 2c: A maioria dos alunos (42,86%) não respondeu a essa pergunta. Entre os que responderam, 32,14% não acham o latim ultrapassado;

Questão 2d: A maioria dos alunos (50%) não vê utilidade no seu conhecimento de latim;

Questão 3: A maioria dos alunos (42,86%) não considera importante ter noção de latim nos dias atuais;

Questão 4: A turma está dividida igualmente sobre o interesse em aprender latim, com 50% para ambos os lados;

Questão 5: As formas mais populares de aprender latim foram através de jogos (26,67%) e séries (20%);

Questão 7: A maioria dos alunos (64,29%) já sabe algo sobre a Antiguidade Clássica;

Questão 8: A turma está quase igualmente dividida sobre ter tido contato com a mitologia greco-romana, com uma ligeira maioria (50%) afirmando que sim;

Questão 9: A maioria dos alunos (64,29%) não acha que a mitologia está restrita a obras literárias antigas;

Questão 10: A maioria dos alunos (60,71%) já encontrou referências mitológicas na cultura popular.

Relatório de Análise das Respostas (Turma 1005)

Total de respostas: 27

Questão 1

- Sim: 25 = 92,59%

- Não: 2 = 7,41%

Questão 2a (40 = 100%)

- Livros: 12 = 30%

- Filmes: 14 = 35%

- Músicas: 3 = 7,5%

- Vídeos: 2 = 5%

- Monumentos: 1 = 2,5%

- Celebrações: 1 = 2.5%
- Escola: 3 = 7.5%
- Aulas: 4 = 10%

Questão 2b

- “É uma língua/idioma.” (5 alunos)
- “Eu não sei muito sobre.” (3 alunos)
- “É um idioma que origina outras palavras de outras línguas.” (2 alunos)
- “Que é uma língua muito usada no dia a dia das pessoas.”
- “O que eu conheço sobre o latim é que é a língua mais difícil do mundo.”
- “Que ele tornou-se a base para muitas línguas modernas.”
- “Latim é uma linguagem no vocabulário”
- “Apenas sobre elementos químicos e algumas palavras.”
- “Era um idioma usado na antiguidade, geralmente falado na Grécia e em Roma. Muito usado em livros e filmes antigos.”
- “Nada.”
- “Sobre os elementos de Química.”
- “Palavras no meio da ciência.”
- “Algumas palavras.”
- “Que é uma língua mais fácil de se aprender.”
- “Que ele é o idioma mais próximo da Língua Portuguesa, então é mais fácil de se aprender.”

Questão 2c

- Sim: 5 = 18.52%
- Não: 19 = 70.37%
- Não respondeu: 3 = 11.11%

Questão 2d

- Sim: 10 = 37.04%
- Não: 13 = 48.15%
- Não respondeu: 4 = 14.81%

Questão 3

- Sim: 17 = 62.96%
- Não: 7 = 25.93%
- Não respondeu: 1 = 3.70%
- “Mais ou menos”: 2 = 7.41%

Questão 4

- Sim: 17 = 62.96%
- Não: 9 = 33.33%
- “Mais ou menos”: 1 = 3.70%

Questão 5 (29= 100%)

- Jogos: 10 = 34.48%
- Leituras: 5 = 17.24%
- Aulas: 9 = 31.03%
- Vídeos: 1 = 3.45%
- Músicas: 2 = 6.90%
- Filmes: 2 = 6.90%

Questão 6

- Por meio de jogos: “Porque acho mais dinâmico e facilita um pouco.” / “No caso de jogos, porque é uma forma mais descontraída de aprender, na minha opinião, e, no caso da leitura, porque eu gosto muito de ler” / “Deve ser mais interessante e divertido” / “Porque eu gosto muito de jogos”

-Outros: “Na minha opinião, mediante leituras iremos aprender a ler em latim, escrever e pronunciar.” / “Pelas formas de explicar e de dar os motivos para aprender.”

Questão 7

-Sim: 15 = 55.56%

-Não: 10 = 37.04%

-Não respondeu: 2 = 7.41%

Questão 8

-Sim: 15 = 55.56% (através de filmes, livros, jogos, arte)

-Não: 10 = 37.04%

-Não respondeu: 2 = 7.41%

Questão 9

-Sim: 11 = 40.74%

-Não: 12 = 44.44%

-Não respondeu: 4 = 14.81%

Questão 10

-Sim: 19 = 70.37%

“No filme *Jumanji*” / “No filme *Através da minha janela*” / “No jogo *God of war*” / “Sim, no filme *Hércules*” / “Sim, em videogames” / “Sim, em um jogo chamado *God of war*” / “Sim. Em séries, videogames e livros” / “Sim. Conhecimento em química e algumas fórmulas usadas” / “Sim. Através de roupas, filme ‘Hércules’, arte renascentista” / “Já vi, mas não lembro” / “Em filmes, livros, música, internet”

-Não: 6 = 22.22%

-Não respondeu: 2 = 7.41%

Resumo das respostas quantitativas:

Questão 1: A maioria dos alunos (92.59%) sabe o que é latim;

Questão 2a: Filmes (35%) e Livros (30%) são as fontes mais comuns de conhecimento sobre o latim;

Questão 2c: A maioria não considera o latim ultrapassado (70.37%);

Questão 2d: A maioria não vê utilidade no seu conhecimento do latim (48.15%);

Questão 3: A maioria considera importante ter noção de latim (62.96%);

Questão 4: A maioria tem interesse em aprender sobre o latim (62.96%);

Questão 5: Jogos (34.48%) e Aulas (31.03%) são os métodos preferidos de aprendizagem;

Questão 7: A maioria já sabe algo sobre a Antiguidade Clássica (55.56%);

Questão 8: A maioria já teve contato com a mitologia greco-romana (55.56%);

Questão 9: A maioria dos alunos (44.44%) não acha que mitologia está restrita a obras literárias antigas;

Questão 10: A maioria já encontrou referências mitológicas na cultura popular (70.37%).

Relatório de Análise das Respostas (Turma 2005)

Total de respostas: 19

Questão 1

-Sim: 9 = 47.37%

-Não: 10 = 52.63%

Questão 2a (14 = 100%)

-Livros: 2 = 14.29%

-Filmes: 2 = 14.29%

-Músicas: 2 = 14.29%

-Vídeos: 0 = 0%

-Monumentos: 0 = 0%

-Celebrações: 1 = 7.14%

-Escola: 4 = 28.57%

-Aulas: 1 = 7.14%

-Conhecimento de mundo: 1 = 7.14%

-Videogame: 1 = 7.14%

Questão 2b

“É uma língua que deu origem a várias outras, entretanto, deixou de ser utilizada.” / “Só que é uma língua morta muito antiga.” / “Sei que muitas palavras brasileiras são derivadas do latim. Não só palavras, mas também prefixos e sufixos.” / “Que muitas palavras do nosso dia a dia têm origem no latim.” / “Sei que o latim é cultura.” / “Não me lembro muito bem” / “Nenhuma, aprendi pouco na escola”

Questão 2c

-Sim: 0 = 0%

-Não: 9 = 47.37%

-Não respondeu: 10 = 52.63%

Questão 2d

-Sim: 4 = 21.05%

-Não: 5 = 26.32%

-Não respondeu: 10 = 52.63%

Questão 3

-Sim: 4 = 21.05%

-Não: 5 = 26.32%

-Não respondeu: 10 = 52.63%

Questão 4

-Sim: 11 = 57.89%

-Não: 6 = 31.58%

-Não respondeu: 2 = 10.53%

Questão 5 (16 = 100%)

-Jogos: 2 = 12.50%

-Leituras: 3 = 18.75%

-Aulas: 10 = 62.50%

- Vídeos: 0 = 0%
- Músicas: 0 = 0%
- Filmes: 0 = 0%
- Livros: 1 = 6.25%

Questão 6

- Aulas tradicionais: “Acredito que seja a melhor e mais prática forma de aprendizagem” / “É um dos jeitos mais fáceis de se aprender” / “Acho mais fácil para entender e aprender melhor”
- Aulas e leituras: “Porque acho que vai ajudar muito na aprendizagem e também prefiro assim.” / “Porque melhor me adaptei.” / “Considero um jeito mais intimista de aprendizado; aprendo melhor assim.”
- Aulas e jogos: “Aulas por ter com quem tirar dúvidas e jogos por conta que é uma forma divertida de aprender.” / “Aulas, pois é necessário nos dias de hoje você saber falar outras línguas. Jogos porque nos mostram outras culturas.”

Questão 7

- Sim: 10 = 52.63%
- Não: 4 = 21.05%
- Não respondeu: 5 = 26.32%

Questão 8

- Sim: 11 = 57.89% (através de filmes, livros, jogos, arte, escola)
- Não: 3 = 15.79%
- Não respondeu: 5 = 26.32%

Questão 9

- Sim: 7 = 36.84%
- Não: 6 = 31.58%
- Não respondeu: 6 = 31.58%

Questão 10

- Sim: 9 = 47.37%
- “Sim. Filmes.” / “Em filmes, muitos deles retratam figuras mitológicas como ‘Zeus’.” / “Sim, em livros didáticos e leituras antigas.” / “Sim. Vingadores.” / “Sim. Em livros.” / “Em muitas ocasiões da modernidade e cultura.” / “Livros, acho que no livro de História.” / “Sim, em filmes, séries e jogos.” / “Sim. Nos livros, filmes e séries.”
- Não: 4 = 21.05%
- Não respondeu: 6 = 31.58%

Resumo das respostas quantitativas:

- Questão 1: A maioria dos alunos (52.63%) não sabe o que é latim;
- Questão 2a: A escola foi a fonte mais comum de conhecimento sobre o latim (28.57%), seguida por livros, filmes e músicas (cada uma com 14.29%);
- Questão 2c: Nenhum aluno acha que o latim é ultrapassado, mas uma maioria significativa (52.63%) não respondeu;
- Questão 2d: A maioria dos alunos não respondeu a essa pergunta (52.63%). Entre os que responderam, 26.32% não veem utilidade no conhecimento de latim;
- Questão 3: A maioria dos alunos não respondeu (52.63%). Entre os que responderam, 26.32% não consideram importante ter noção de latim;

Questão 4: A maioria dos alunos (57.89%) tem interesse em aprender sobre o latim;
 Questão 5: A maioria dos alunos prefere aprender latim através de aulas (62.50%);
 Questão 7: A maioria dos alunos (52.63%) já sabe algo sobre a Antiguidade Clássica;
 Questão 8: A maioria dos alunos (57.89%) já teve contato com a mitologia greco-romana;
 Questão 9: As respostas estão divididas, com 36.84% acreditando que a mitologia pode ser encontrada apenas em obras literárias antigas, enquanto 31.58% discordam e outros 31.58% não responderam;
 Questão 10: A maioria dos alunos (47.37%) já encontrou referências mitológicas na cultura popular.

Outros gráficos elaborados durante a análise de dados

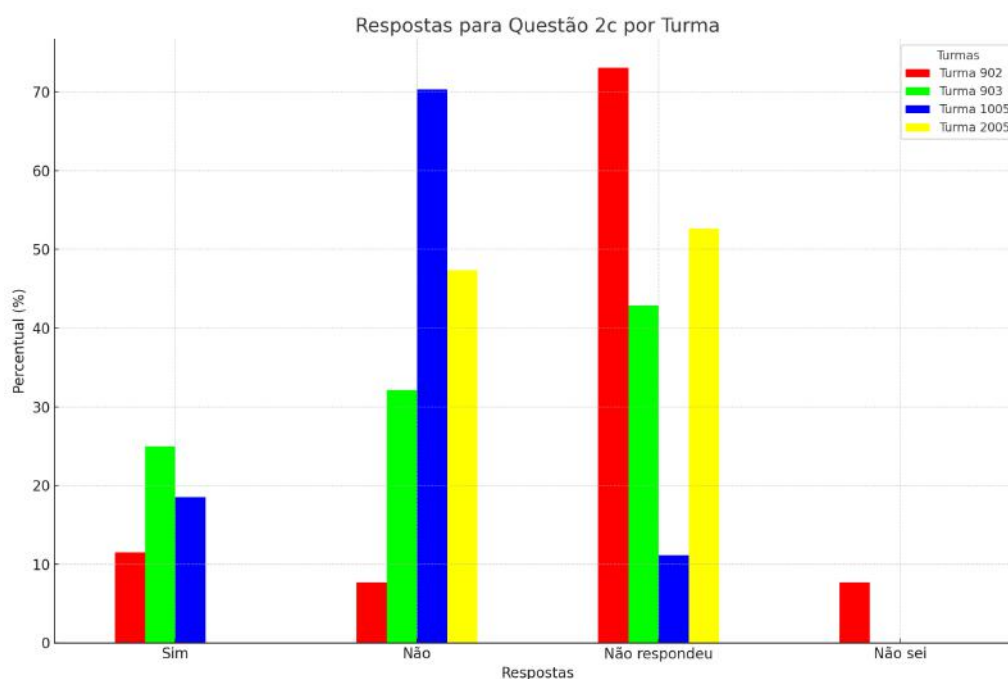


Gráfico 6: Questão 2c – Na sua opinião, o latim é algo ultrapassado? Justifique brevemente sua resposta.

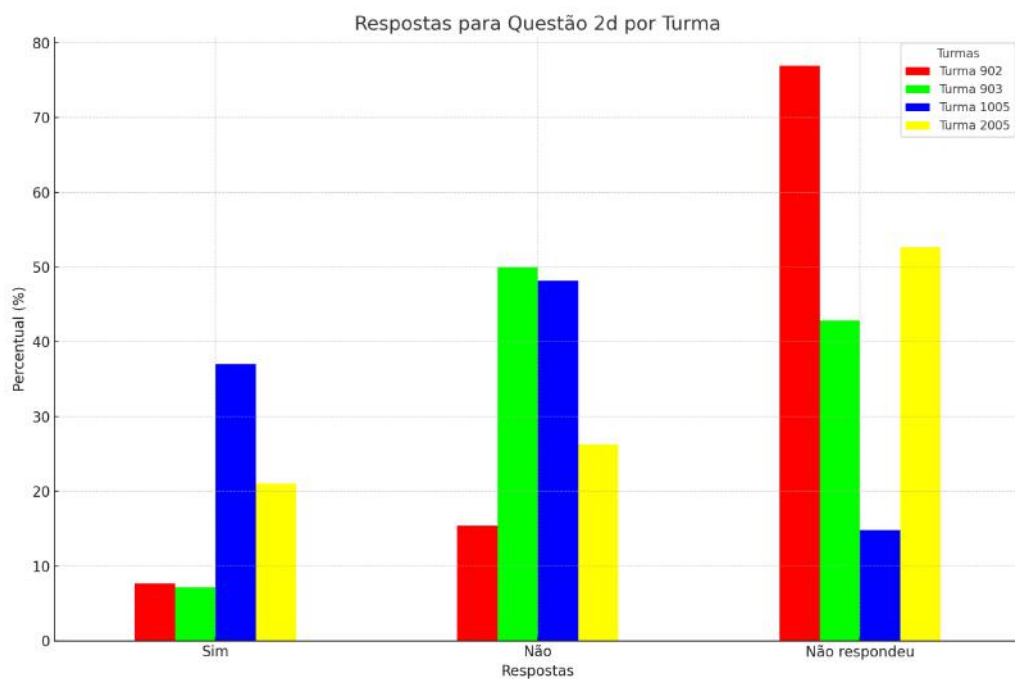


Gráfico 7: Questão 2d – Você vê alguma utilidade no seu conhecimento de latim? Justifique brevemente sua resposta.

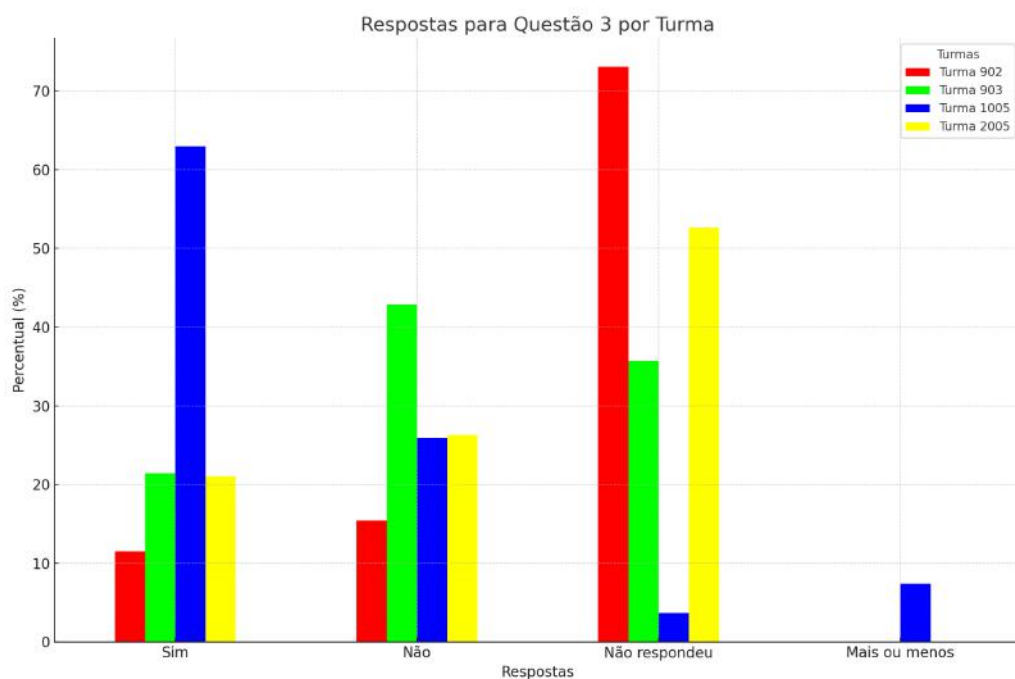


Gráfico 8: Questão 3 – Você considera importante ter alguma noção de latim nos dias atuais?

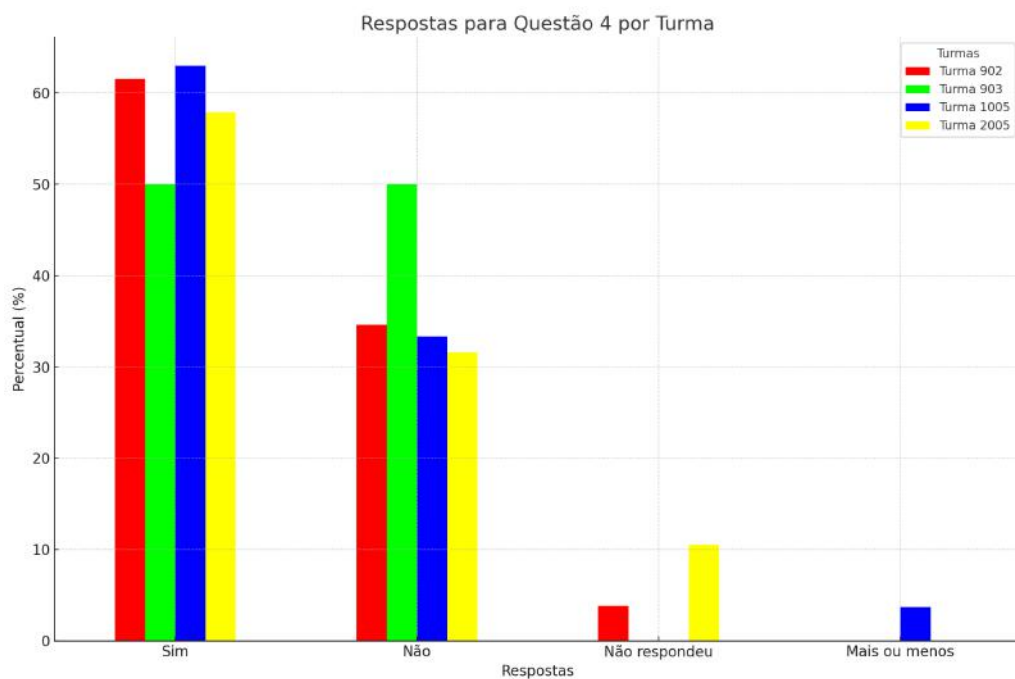


Gráfico 9: Questão 4 – Você tem ou já teve interesse em aprender algo sobre o latim?

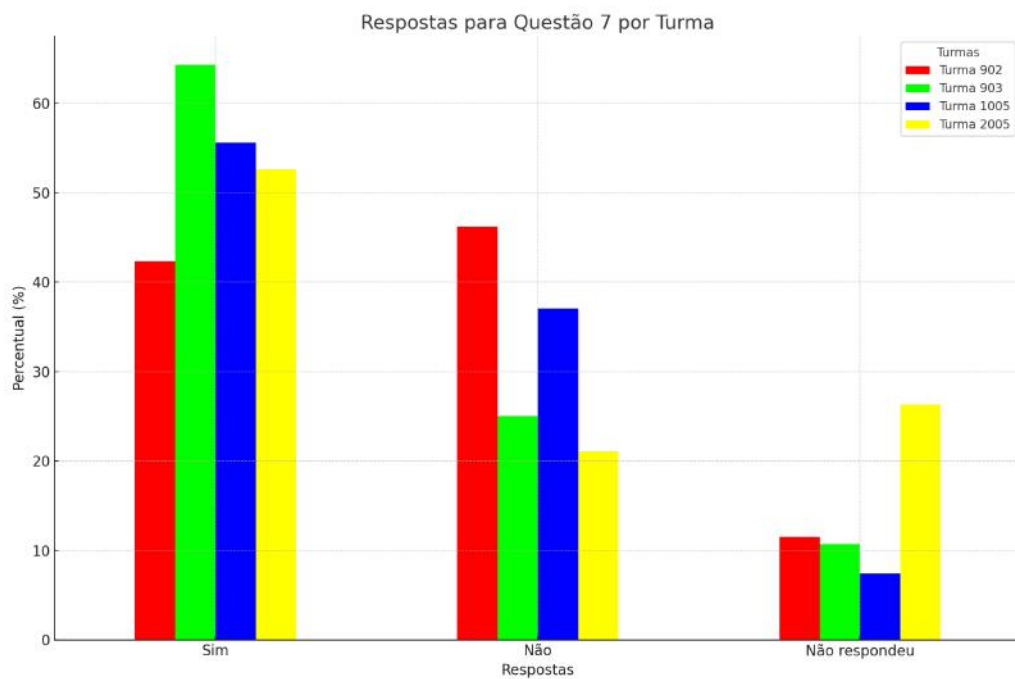


Gráfico 10: Questão 7 – Você já sabe algo sobre a Antiguidade Clássica (Grécia e Roma)? Em caso de resposta afirmativa, você gostou de aprender sobre esse período?

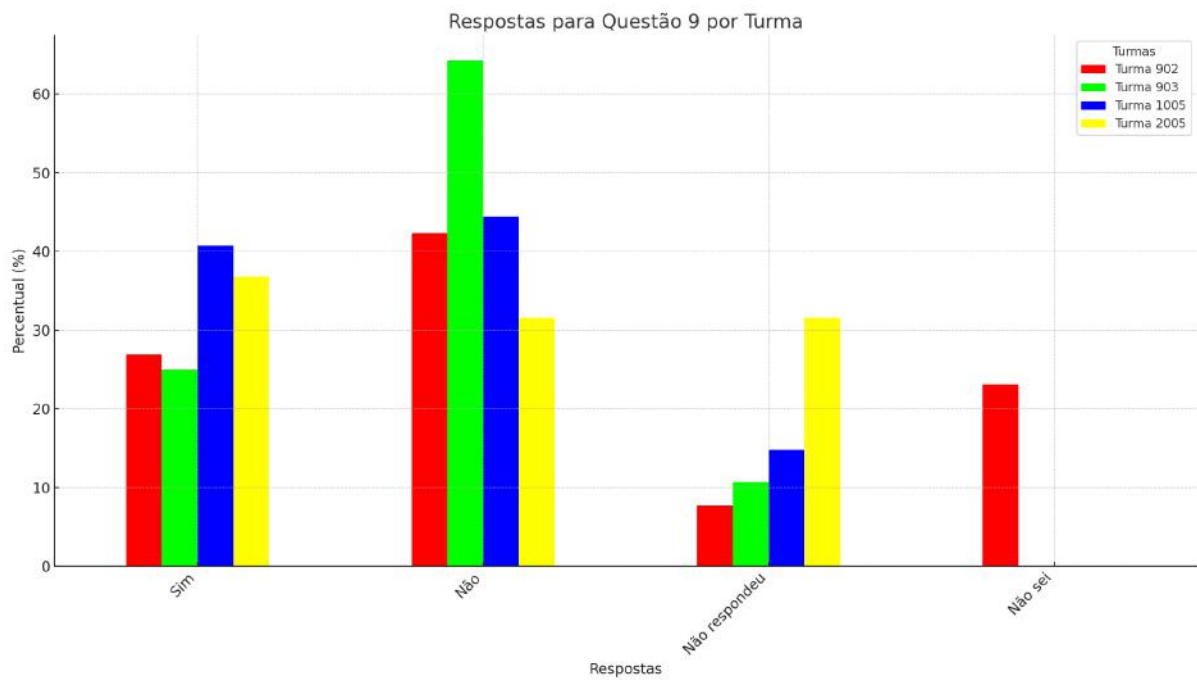


Gráfico 11: Questão 9 – A propósito da mitologia, você acha que é possível encontrá-la apenas em obras literárias antigas?

ANEXO 3 (Protótipo de *Metamorfases*)

Figura 11: Tabuleiro de Píramo e Tisbe

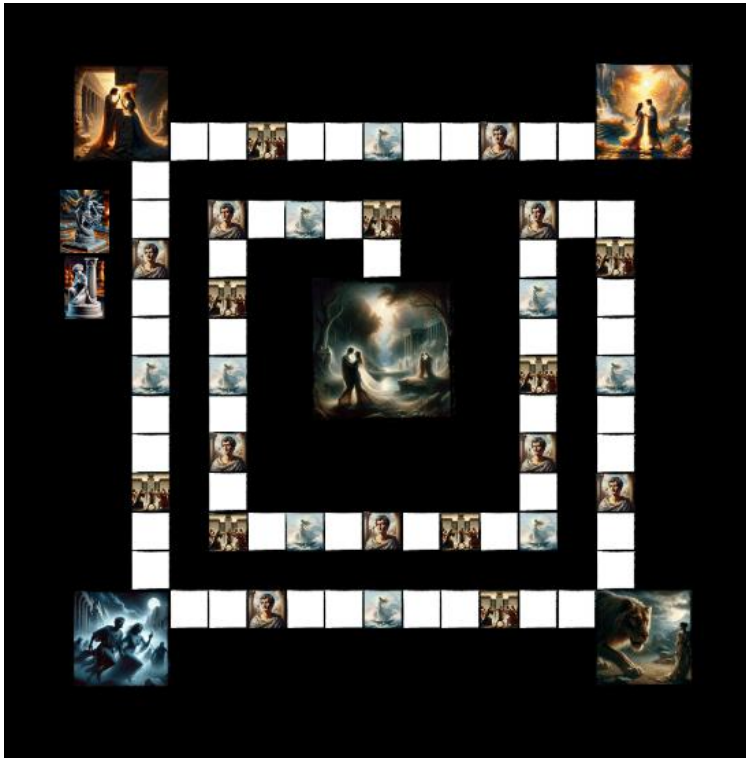


Figura 12: Totens de Píramo e Tisbe



Figura 13: Tabuleiro de Orfeu e Eurídice

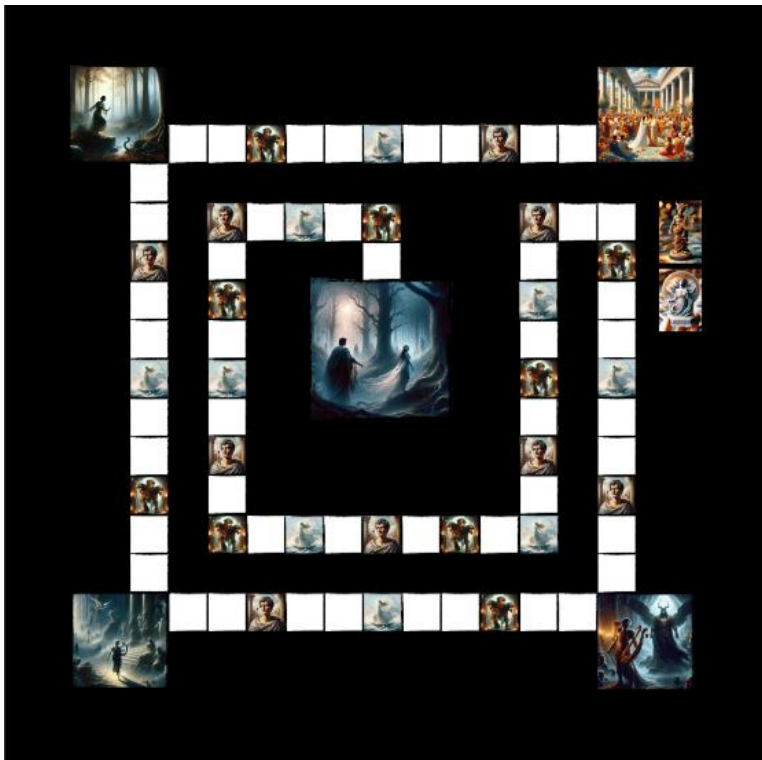
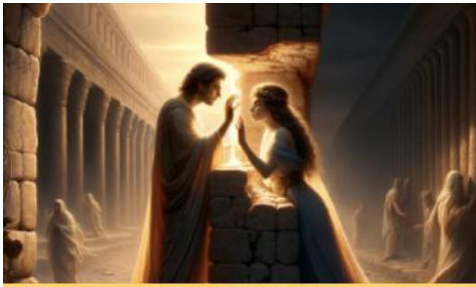


Figura 14 – totens de Orfeu e Eurídice



Figura 15: Carta de personagens - Píramo e Tisbe



Píramo e Tisbe são jovens obstinados que planejam uma fuga para viver um amor impossível. Contrariando suas famílias, os dois deixam suas casas à noite para concretizar o plano. Nas Metamorfoses de Ovídio, um atraso, uma leoa e um mal-entendido interrompem a história do casal. Nas suas mãos, o que será de Píramo e Tisbe?

Figura 16: Carta de personagens - Orfeu e Eurídice



Recém-casados, Orfeu e Eurídice são surpreendidos pela separação da morte. Desolado, o poeta desce ao mundo dos mortos em busca de sua amada. A canção de Orfeu comove Hades, o deus do submundo, e ele aceita devolver a ninfa ao mundo dos vivos com uma condição: Orfeu deve guiar sua esposa até a superfície sem olhar para trás. Nas Metamorfoses de Ovídio, a preocupação e a ansiedade do marido atrapalham o plano e Eurídice morre novamente. Você consegue conduzir a ninfa até a superfície sem olhar para trás?

Cartas da fase 4 de Orfeu e Eurídice – o embate de Orfeu e Hades

Figura 17: Carta 1, fase 4 (frente)

Valor
1

Organize os versos do poema abaixo:
Esquema de rimas ABAB

Vim buscar aquela a quem
Eis por que, Senhor do Além,
Compus meus versos mais ternos.
Desci aqui aos infernos:

(Punição: volte para o início da fase 3)

Figura 18: Carta 1, fase 4 (gabarito)

GABARITO

Eis por que, Senhor do Além,
Desci aqui aos infernos:
Vim buscar aquela a quem
Compus meus versos mais ternos.

Figura 19: Carta 2, fase 4 (frente)

Valor
2

Organize os versos do poema abaixo:
Esquema de rimas ABBA

Preferia a voz perder
Dai-lhe um novo amanhecer.
Livrando-a desta morada,
A não mais ver minha amada

(Punição: volte para o início da fase 3)

Figura 20: Carta 2, fase 4 (gabarito)

GABARITO

Preferia a voz perder
A não mais ver minha amada
Livrando-a desta morada,
Dai-lhe um novo amanhecer.

Figura 21: Carta 3, fase 4 (frente)

Valor
3

Organize os versos do poema abaixo:
Esquema de rimas ABBA CDCD

Nada desejo senão este prêmio
Razão de minha súbita visita.
Por empreender tão amarga descida:
Dai-me a ninfa, fonte de meu engenho,

Restituí a seus pulmões o ar
Imploro, segurando vossa veste:
E ande pela terra que foi seu lar
Para que ela veja o azul celeste

(Punição: volte 5 casas)

Figura 22: Carta 3, fase 4 (gabarito)

GABARITO

Nada desejo senão este prêmio
Por empreender tão amarga descida:
Dai-me a ninfa, fonte de meu engenho,
Razão de minha súbita visita.

Imploro, segurando vossa veste:
Restituí a seus pulmões o ar
Para que ela veja o azul celeste
E ande pela terra que foi seu lar

Figura 23: Carta 4, fase 4 (frente)

Organize os versos do oema abaixo:
Esquema de rimas Soneto

Valor
5

—Vós que o Reino das Sombras habitais,
Sou de Eurídice o enlutado esposo
Por isso cantar em meu favor ouso
Escutai até os versos finais!

Rompeu a morte os votos esponsais
E a ninfa teve um precoce repouso
Atravessando o bosque nebuloso
Da serpente não ouviu os sinais

Mestre das almas que cruzam o Letes,
Autorizai a dama a regressar
E aos mortais cantarei o que fizestes.

—Retornarás com tua amada ao lar
Contudo, espera-te este teste:
Não lhe dirijas um único olhar!

(Punição: volte 2 casas)

Figura 24: Carta 4, fase 4 (gabarito)

GABARITO

—Vós que o Reino das Sombras habitais,
Sou de Eurídice o enlutado esposo
Por isso cantar em meu favor ouso
Escutai até os versos finais!

Rompeu a morte os votos esponsais
E a ninfa teve um precoce repouso
Atravessando o bosque nebuloso
Da serpente não ouviu os sinais

Mestre das almas que cruzam o Letes,
Autorizai a dama a regressar
E aos mortais cantarei o que fizestes.

—Retornarás com tua amada ao lar
Contudo, espera-te este teste:
Não lhe dirijas um único olhar!

Figura 25: Carta 5, fase 4 (frente)

Valor
4

Crie um poema de apenas uma estrofe em quarteto (quatro versos)
Esquema de rimas livre

O poema deve conter:

- A queixa de Orfeu sobre a esposa falecida
- O pedido de Orfeu para levar Eurídice de volta à superfície

(Punição: volte 1 casa)

Figura 26: Verso das cartas (igual em todas as versões das cartas da fase 4 de Orfeu e Eurídice)



Em síntese, sugerimos o seguinte passo a passo para a implementação do projeto de construção do jogo:

1 Preparar e aplicar um questionário para mapear os interesses da turma. Isso o ajudará a saber por onde começar a proposta, a depender do grau de familiaridade dos estudantes com a cultura clássica.

2 Reunir os alunos da turma para realizar uma apuração dos dados do questionário, ensinando-os metodologia de pesquisa.

3 Apresentar e discutir os resultados com os alunos, a fim de decidirem se querem ou não construir um jogo com base em narrativas mitológicas.

4 Caso os alunos aceitem, elaborar um planejamento a ser apresentado à turma e dar início ao processo de construção do jogo.

5 Articular a confecção do jogo com a disciplina ministrada, de modo que não atrapalhe o conteúdo programático. Uma sugestão é reservar os minutos finais da aula para discussão das etapas, assim como designar tarefas para casa, o que ajudará os estudantes a desenvolver pouco a pouco sua autonomia estudantil.

6 Feito o primeiro esboço do jogo, sugerimos dividir a turma em grupos, de modo que cada um fique responsável por elaborar o tabuleiro e as peças de uma história das metamorfoses. Além disso, podem ser criados grupos adicionais de acordo com as aptidões dos alunos, por exemplo, um grupo para desenhos, outro para revisar gramaticalmente o material escrito, outro para elaborar as cartas e assim por diante.

7 Com o jogo pronto, será possível jogá-lo. Dependendo do tamanho da turma, aconselhamos criar novas versões do jogo (utilizando as mesmas narrativas ou selecionando outras) a fim de que todos possam se divertir.