



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC



DANILO SÉRGIO CAMPOS DIAS

**KIMERA ANALÓGICO - O EMPREGO DA NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL I, ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE UM *BOARD GAME*
PARA UM UNIVERSO EM EXPANSÃO.**

**SALVADOR - BA
2019**

DANILO SÉRGIO CAMPOS DIAS

KIMERA ANALÓGICO - O EMPREGO DA NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL I, ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE UM *BOARD GAME* PARA
UM UNIVERSO EM EXPANSÃO.

Trabalho de Conclusão de Curso, sob forma de Relatório técnico, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado ao Departamento de Educação (DEDC) Campus I, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Processos Tecnológicos e Redes Sociais.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Souza da Silva

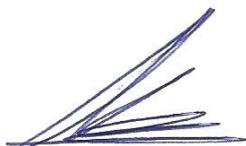
SALVADOR - BA
2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

“KIMERA ANALÓGICO – O EMPREGO DA NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I, ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE UM BOARD GAME PARA UM UNIVERSO EM EXPANSÃO”

DANILO SÉRGIO CAMPOS DIAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 31 de maio de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. André Luiz Souza da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof.ª Dr.ª Josemeire Machado Dias
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dr.ª Lynn Rosalina Gama Alves
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

D541k Dias, Danilo Sérgio Campos

KIMERA ANALÓGICO - O EMPREGO DA NARRATIVA
TRANSMIDIÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I, ATRAVÉS DA
CRIAÇÃO DE UM BOARD GAME PARA UM UNIVERSO EM EXPANSÃO
/ Danilo Sérgio Campos Dias.-- Salvador, 2019.

90 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. André Luiz Souza da Silva .

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Câmpus I.
2019.

1. Jogos modernos. 2. Cartografia. 3. Educação. 4. Board games .
5. Transmídia.

Dedico esse trabalho a minha primeira e melhor professora, dona Maria Emília (minha avó); a minha maior inspiração, meu querido filho, Danilo Nil Dias e a mulher mais sensacional que eu conheci na vida, minha companheira, Caren Costamilan.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus maior, a força motriz de toda a existência desse universo.

Ao meu pai Augusto César, o primeiro super-herói que conheci e sou um eterno fã, responsável pela primeira Revista em Quadrinhos que ganhei na minha vida, o que deu início a realização de diversos sonhos.

À Regina Lúcia, minha mãe, a guerreira que me fez entender desde sempre, que eu e somente eu, poderia alcançar e realizar os meus sonhos.

Aos meus irmãos, Augusto César (Nem) e Janaína (Jana), que eu amo mais do que a vida possa demonstrar.

Aos meus sobrinhos, João Eduardo, Júlia, João Pedro, Gabriela Dias e a minha filha Carine Dias, meus orgulhos, minhas paixões e um dos motivos para eu produzir cada vez mais.

A toda minha família, que demonstrou amor e carinho a mim, de forma surpreendente, nas horas mais improváveis possíveis. Amo todos!

Ao meu irmão de coração, Isaías Pinho, uma entidade divina e cármica, que me acompanha desde a 3ª série e que é uma das minhas maiores referências em termos de criatividade. Com ele, o que eu achava que seria uma missão impossível nesse projeto, se tornou algo fácil e prazeroso. Voltamos ao tempo de escola!

A Edmilson Santos, um amigo muito especial, que acreditou e me lembrou dos sonhos que eu ainda precisava realizar e já estavam sendo esquecidos. Muito obrigado, amigo!

À Cúpula de Terrara, com meus queridos amigos; Marcel Siqueira, André Laws, Leonardo Abuchedid e Max Pereira, os grandes guerreiros e companheiros de diversas e divertidas aventuras.

Aos meus amigos do Jardim América e, principalmente, meu amigo-irmão, Cristiano Jorge (Criba), companheiro das maiores histórias e mais inusitadas aventuras que dois amigos já puderam viver.

A minha querida amiga Patrícia Torres, uma das pessoas mais especiais da minha história, por ser responsável por me segurar pelas mãos e me levantar quando os sonhos pareciam ter acabado.

À professora Lúcia Santos e aos professores Jorge Farias (in memoriam) e Jodeilson Martins, pelos melhores conselhos e as orientações precisas, nos momentos mais importantes.

À Lynn e ao Comunidades Virtuais, por me proporcionar a realização, antes inimaginável, de um sonho de criança. Sou e serei sempre grato por todas as oportunidades que me foram dadas para viver esse sonho.

A todos, muitíssimo obrigado!

RESUMO

Aprender a localizar-se no próprio espaço-lugar é uma das habilidades imprescindíveis ao ser humano e que se busca desenvolver na escola através das mais diversas atividades pedagógicas. Esse relatório técnico apresenta o Kimera Analógico, proposta apresentada como uma dessas atividades, a partir da expansão do jogo/simulador Kimera - Cidades Imaginárias, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Nessa proposta, o problema encontrado foi a impossibilidade de algumas escolas contarem com apoio tecnológico virtual necessário ao trabalho com o Kimera digital. Frente a isso, apresenta-se o processo de desenvolvimento e aplicação do Kit Kimera, produto composto por um *board game* (jogo de tabuleiro), um livro ilustrado e dois livros de atividades, cujo objetivo, é propor a ampliação do letramento cartográfico, oferecendo condições para que a criança leia o espaço vivido. Para tanto, contou com a participação dos estudantes matriculados na quarta série do Ensino Fundamental I, na Escola Álvaro da Franca Rocha, no bairro da Engomadeira, (Salvador/BA). A escolha dessa instituição deu-se por se tratar de uma escola parceira dos projetos desenvolvidos nos cursos de Pós-graduação e Mestrado em Educação da Universidade do Estado da Bahia. Através da abordagem qualitativa, com foco na Pesquisa Participante, a turma contribuiu com a otimização do jogo, incluindo personagens e sugerindo possibilidades para a jogabilidade, o que conferiu o caráter transmidiático ao projeto. Dentre os resultados alcançados, observou-se a apropriação dos estudantes quanto às ampliações do letramento cartográfico, bem como percebeu-se a necessidade de um maior investimento quanto às questões relativas ao desenvolvimento da competência leitora. Enseja-se, numa próxima etapa, expandir as aprendizagens proporcionadas pelo Kimera Analógico a um maior número de escolas das redes pública e particular, alimentando a teia de possibilidades tecida pelos integrantes dos projetos em questão.

Palavras-chave: *Board games*. Cartografia. Educação. Jogos modernos. Transmídia.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Tela de gameplay do jogo-simulador Kimera	23
Imagem 2: Primeiros conceitos e protótipos do jogo Kimera Analógico	37
Imagem 3: Portal das Direções	38
Imagem 4: Capa do livro ilustrado – A vingança de Kaos	39
Imagem 5: Personagens do Kimera Analógico	40
Imagem 6: Franquia Kimera	42
Imagem 7: Urbanização e problemas da cidade	46
Imagem 8: Cultura Corporal	47
Imagem 9: Oficina de desenvolvimento de jogos	49
Imagem 10: A leitura do mundo através das Histórias em Quadrinhos	51
Imagem 11: A trilha da leitura e da escrita	52
Imagem 12: O Kit Kimera	54
Imagem 13: 1º Encontro: dia 19/09/18	57
Imagem 14: 1º Encontro: dia 19/09/18	61
Imagem 15: 2º Encontro: dia 26/09/18	67
Imagem 16: 3º Encontro: dia 03/10/18	70
Imagem 17: 4º Encontro: dia 10/10/18	73
Imagem 18: 5º Encontro: dia 05/12/18	75
Imagem 19: Malkriadaz	76
Imagem 20: Jogo Kimera Analógico	86
Imagem 21: Miniaturas do jogo	87
Imagem 22: Tabuleiro do jogo	88
Imagem 23: Componentes do jogo	89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. VAMOS JOGAR! OS LETRAMENTOS, OS ESTUDOS CARTOGRÁFICOS E A TECNOLOGIA	14
3. SIGA A TRILHA: METODOLOGIA E PLANO DE AÇÃO	25
3.1 Pesquisa participante	27
4. JOGUE OS DADOS: OS BOARD GAMES	32
4.1 Contexto histórico e características.....	32
4.2 O fechamento de uma trilogia transmidiática	39
5. GANHE UM BÔNUS: A FRANQUIA KIMERA E O CONTEXTO DA ESCOLA ÁLVARO DA FRANCA ROCHA	44
5.1 A incursão no <i>lócus</i> da pesquisa	44
5.2 Kimera — <i>Cidades Imaginárias</i> e a criação do <i>board game</i>	52
5.3 <i>Se jogue!</i> O jogo na sala de aula	54
6. REFLITA POR UMA RODADA: CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A LINHA DE CHEGADA	57
6.1 Trilha realizada	57
6.1.1 O primeiro encontro	57
6.1.2 O segundo encontro	64
6.1.3 O terceiro encontro	69
6.1.4 O quarto encontro	72
6.1.5 O último encontro.....	74
6.2 Resultados obtidos	76
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	87

“O grande desafio que se tem é transformar os jogos em objetos de aprendizagem, tornando-os em grandes aliados na transmissão dos conhecimentos inerentes ao currículo”. (DIAS, 2013)

1. INTRODUÇÃO

Este texto inicia-se tomando de empréstimo as palavras de Dias (2013), para anunciar o que se pretende pautar como objeto de estudo: a pertinência da utilização de um jogo, com temática educativa, como objeto de aprendizagem, numa busca pela qualificação do processo ensino-aprendizagem, quando proposto para interlocutores tão exigentes como o são os estudantes da atual geração.

Inicialmente, é necessário trazer o conceito adotado para essa pesquisa sobre processo ensino-aprendizagem, originado em Freire (1996) e, constantemente alimentado por leituras diversas, bem como por discussões presenciadas pelo sujeito-pesquisador em diferentes fóruns e conferências com foco no tema educação. Aprendizagens são interações que decorrem do contato dos sujeitos com situações que lhes possibilitem algum desenvolvimento. Nesses processos interativos, quando vinculados à sala de aula, estão incluídas as posturas comportamentais dos agentes envolvidos (professores e alunos), além de outros elementos que também contribuem para o desenvolvimento desse processo, como por exemplo, o ambiente, o clima, as condições de ensino e as condições de aprendizagem, os quais podem estar ligados a princípios de quaisquer naturezas.

Nessa interação, é pertinente afirmar que a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, uma vez que os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores. Daí advém a definição de processo como um ir e vir constante e progressivo, um ciclo, no qual educador e educando se reformulam, retroalimentando seus saberes, um a partir da contribuição do outro, e vice-versa.

Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 26).

É adequado que a dinâmica das aprendizagens esteja em constante atualização, visto que, independentemente da esfera na qual está matriculado (municipal, estadual, federal ou particular), o estudante tem a urgência no aprender,

já habituado à rapidez da contemporaneidade. Nesse sentido, é condição que a escola lhe ofereça muitas e diversificadas possibilidades nesse processo, contribuindo para que ele seja agente de sua própria história, construtor de sua aprendizagem.

No caso dos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I, etapa escolar para a qual essa proposta está destinada, as abordagens que envolvem práticas socioespaciais amparadas na ludicidade parecem ser mais diretamente consideradas pela literatura especializada em geral do que o são nos outros segmentos da Educação Básica, ou seja, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. É provável que isso se deva à concepção de ludicidade que acompanha algumas práticas pedagógicas, ou, ainda, ao fato de associar-se a ação de brincar à ludicidade, e, por consequência, à fase escolar relativa à infância. No caso, este estudo está dirigido às crianças cujas idades variam entre 08 a 10 anos, à exceção dos chamados casos de distorção idade/série.

Julga-se oportuno trazer alguns conceitos de ludicidade. Pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, como as desenvolvidas por Leal e D'Ávila (2013), Brougère (1998) e Luckesi (2005), por exemplo, versam no sentido de compreender a ludicidade em suas diferentes possibilidades interpretativas.

De acordo com Leal e D'Ávila (2013, p.42),

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo - e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos.

Outra importante contribuição acerca do conceito de ludicidade é dada por Gilles Brougère (1998), para quem a ludicidade está associada ao jogo e, assim, a cultura lúdica torna possível a aprendizagem com o lúdico, então, a pessoa que participa dessa cultura, aprende a jogar. Nesse sentido, é a interação social quem favorece a cultura geral, e nos oferece o entendimento de jogo não como uma oposição às coisas sérias, e que, embora seja uma atividade espontânea, está baseado em fundamentos culturais.

Luckesi (2005) também compreende ludicidade não somente como sinônimo de brincadeira, mas, para além disso, como uma abordagem que considere o ser humano em sua totalidade, auxiliando-o não apenas cognitivamente, mas

também emocional e espiritualmente. O autor afirma que as brincadeiras serão lúdicas quando levarem a criança à vivência plena e à entrega total no momento de sua efetivação. Assim, nem toda brincadeira é lúdica, nem toda atividade lúdica é uma brincadeira.

Concorda-se, considerando estas e outras abordagens, com Leal e D'Ávila (2013, p. 51) quando afirmam que há três dimensões para o conceito de ludicidade:

a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo.

Isso posto, convém considerar, ainda, que se faz cada vez mais necessária a promoção de uma educação que supere o caráter instrumental e racional, considerando os aspectos emocionais e afetivos, a sensibilidade e as relações sociais, a fim de que ao educando seja garantido o direito de expressar-se, na busca por um processo de ensino-aprendizagem significativo, no qual desenvolva o ser como um todo.

Acentua-se, desta forma, a ludicidade, um dos fatores agregados nessa proposta de intervenção que está dirigida aos estudantes do quarto ano da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, localizada no bairro da Engomadeira, em Salvador, na Bahia. A escolha pela escola e pela turma se deu através do engajamento do mestrado com o grupo do Projeto K-Lab, que direcionou o *lócus* da pesquisa para referida escola, que atende a um público composto por crianças, adolescentes e adultos, matriculados em níveis do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e também no SEJA (Segmento de Educação de Jovens e Adultos).

Conforme informações obtidas ao longo dos encontros de formação junto ao grupo K-Lab, a Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha é um espaço cuja proposta de ensino baseia-se na Pedagogia de Projetos, numa perspectiva de

construção do conhecimento e o que se considera fundamental para a relação do grupo de pesquisa com a escola, que é a participação da comunidade nas atividades educativas dos alunos.

O K-Lab é um projeto articulador do Grupo de Pesquisa Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade - GEOTEC, coordenado pela Dra. Tânia Maria Hetkowski (considere-se a data de escrita do presente relatório) e vinculado aos programas de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), do Departamento de Educação (DEDC I), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mais precisamente, o K-Lab se define como um laboratório educacional, destinado à construção e à qualificação de processos formativos e educacionais por meio da elaboração, utilização e redimensionamento de técnicas práticas e processos tecnológicos. O K-Lab é coordenado, atualmente, (ressalvada a data de escrita deste texto) pela Dra. Josemeire Machado Dias, e tem, entre seus objetivos, o desenvolvimento de pesquisas, por meio da produção de tecnologias e processos formativos, baseadas nos princípios da multirreferencialidade e colaboração para o entendimento de dinâmicas socioespaciais.

É importante apresentar o conceito de multirreferencialidade trazido por Fagundes e Burnham (2001), visto que, considerar as palavras das autoras significa concordar que as equipes que compõem os grupos de pesquisa supracitados são multirreferenciais. As autoras a entendem como uma abordagem que surge de uma reflexão sobre a prática e a hipótese da complexidade do real. A multirreferencialidade não é *resultado* de uma integração (soma) de conhecimentos: nessa abordagem, nega-se o saber total, pois é posto que, quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber. Nesse sentido, ainda conforme as autoras, “pode ser entendida como uma pluralidade de olhares a ser dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela” (2001, p.48). Assim, a articulação de saberes para resolução de problemas estará atrelada ao contexto e aos indivíduos que com ele se relacionam.

Dessa forma, a consideração aos diferentes pontos de vista que constituem essa abordagem impede a consolidação de um único olhar, o que a afasta das condições de controle ou de complementação - visto que todas as implicações dos pontos de vista são fundamentais para a construção do saber - por isso, em constante

renovação. Apesar dessa impermanência, ainda trazendo as palavras de Fagundes e Burnham (2001, p.49),

a busca da inteligibilidade dos fenômenos, processos e práticas sociais através da heterogeneidade de olhares não significa falta de rigor, mistura entre eles, ecletismo; o que caracteriza a abordagem multirreferencial é o cuidado de se distinguir, mas ao mesmo tempo buscar formas de comunicação, entre diversos referenciais.

A abordagem multirreferencial pode ser um dos principais motivos dos constantes sucessos dos referidos grupos de pesquisa, que pode ser melhor conhecido com uma visita ao site klab.geotec.uneb.br. E foi o contato com esse universo que possibilitou a abrangência dos estudos que resultaram no Kit Kimera.

Para dar sequência à compreensão do que está relacionado ao estudo que ora se apresenta, também é fundamental pensar no que significa a palavra *intervenção*, como um passo necessário para a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica.

Para o caso, a expansão do modelo digital com a criação de um protótipo analógico, a intervenção pedagógica tem a ver com mudança de direção e, mais ainda, mudança de direção configurada na opção por um modelo de jogo analógico no lugar do digital, não por algum tipo de ineficiência deste, mas pela necessidade de oferta de um instrumento tão importante quanto o digital para as escolas da rede pública e particular que, por diversas razões, não contam com a estrutura adequada à utilização de jogos eletrônicos, ou seja, a ausência ou ineficácia de laboratórios de informática; o pouco ou nenhum acesso à rede elétrica compatível com suporte de amperes suficiente ao uso de mais de uma plataforma ao mesmo tempo; a impossibilidade de baixar o jogo em virtude do sistema operacional das escolas ser o LINUX, e o jogo digital só rodar em Windows; a baixa adesão de professores que se sintam confortáveis em utilizar a versão digital, entre outros imprevistos ligados ao cotidiano escolar, como, por exemplo, a simples falta de energia elétrica.

Dessa forma, definiu-se, como objetivo desse projeto, propor a ampliação do letramento cartográfico, oferecendo condições para que a criança leia o espaço vivido, inclusive aos estudantes matriculados em escolas que não ofereçam condições de acesso aos jogos digitais. Como objetivos específicos, primeiramente, realizou-se uma pesquisa sobre quais estratégias poderiam desenvolver as habilidades de

lateralidade, direção, localização, orientação espacial e cartografia; em seguida, confeccionou-se o Kit Kimera, um conjunto pedagógico constituído por um jogo analógico, um livro ilustrado e dois cadernos de atividades, para que estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I pudessem ampliar a construção da aprendizagem cartográfica a partir dessa versão. Na sequência, procedeu-se a socialização do kit entre os estudantes, bem como a realização coletiva e/ou individual das atividades. Por fim, realizou-se a análise dos resultados das atividades de intervenção, para produzir um relatório de conclusão, no intuito de oferecer aos colegas professores subsídios para futuros estudos.

Portanto, cabem, no próximo capítulo, considerações acerca dos letramentos, de suas relações com estudos cartográficos e com a tecnologia, pontos que embasam esse estudo e seus desdobramentos.

2. VAMOS JOGAR! OS LETRAMENTOS, OS ESTUDOS CARTOGRÁFICOS E A TECNOLOGIA

Consideram-se, inicialmente, os estudos de Kleiman (1995), Soares (2009), Tfouni (2010), e Street (2014) sobre *letramentos*. Segundo esses autores, ser letrado implica fazer uso constante e competente da leitura e da escrita, apropriando-se dessas práticas a fim de empregá-las socialmente, respondendo às demandas sociais. Dessa forma, quanto mais letrado for o indivíduo, melhores serão as oportunidades para o pleno desenvolvimento de sua cidadania nas sociedades letradas. E, em uma sociedade grafocêntrica como a que se está inserido, saber ler é um dos caminhos para ampliar os letramentos. Observa-se, nesse sentido, que a leitura geográfica está incluída nessas demandas sociais, uma vez que localizar-se é de fundamental importância para o direito de ir e vir do estudante.

Nesse cenário, Tfouni (2010, p.31) ensina que letramento “é um processo cuja natureza é sócio-histórica” e, por essa razão, considerando-se as aprendizagens do sujeito em sua prática social, não existe grau zero de letramento, mas níveis em que se encontram os sujeitos, de acordo com suas experiências em práticas situadas de letramento. O conceito de práticas situadas é apresentado por Kleiman (1995, p. 25): “Refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação: podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”.

Ainda conforme a autora, as práticas situadas envolvem os eventos de letramento, que indicam a aplicação do saber em uma situação social que dele necessita e o conhecimento de que cada situação prescinde de um saber específico. Na criação analógica proposta, os letramentos individuais, aqui apresentados como os conhecimentos particulares de cada estudante-jogador, que promoverão a progressão das etapas do jogo e por consequência, o sucesso da equipe.

Já Street (2014) sinaliza a importância de compreender as crenças e os valores locais de letramentos, em lugar de impô-los de fora para dentro. O autor adverte sobre a necessidade da ampliação dos letramentos de forma a desenvolver uma consciência crítica dos envolvidos, a fim de que possam assegurar seu direito de serem agentes do processo de transformação pelo qual a comunidade em que estão inseridos tende a passar.

A busca por uma definição única para o termo letramento não é tarefa das mais fáceis, visto que se trata de um conceito amplo e complexo. De acordo com Soares (2009, p. 72),

letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

A autora segue afirmando que

dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (2009, p. 65).

Nesse sentido, acredita-se que é responsabilidade da escola ampliar os letramentos, buscando alcançar práticas situadas que envolvam os eventos nele embasados, que indicam a aplicação do saber em uma situação social que dele necessita e o conhecimento de que cada situação prescinde de um saber específico. Esses eventos de letramento são situações práticas e cotidianas, nas quais o educando está envolvido, a fim de ampliar seu repertório adquirido em vivências sociais, de modo a poder usufruir de seus benefícios em outras experiências sociais. No estudo em questão, as práticas estão diretamente relacionadas ao jogo, uma vez que a situação nele experienciada se passa num local familiar ao estudante-jogador: a sua cidade.

Na busca pela associação entre letramentos e cartografia, apresenta-se o entendimento de Sonia Castellar, professora doutora em Geografia Física pela Universidade de São Paulo (USP) e uma das autoridades mais atuantes nos estudos acerca do letramento cartográfico. Para ela, na Geografia, a leitura da paisagem e dos mapas não é apenas uma técnica, mas se utiliza dela com o objetivo de dar a criança condições de ler e escrever o fenômeno observado, para conseguir interpretar e compreender os conceitos que estão implícitos nele e, por isso, a autora admite o termo letramento, como é tratado no campo da Educação e da Linguística.

Segundo Castellar (2017, p. 215), “a construção do conhecimento científico e o papel da didática no processo do desenvolvimento cognitivo dos alunos da educação básica deve seguir práticas de ensino com o objetivo de superarmos as dificuldades práticas e estimular a aprendizagem”, uma vez que, ainda conforme a autora, “superar essa compreensão do papel da didática é romper com uma prática docente que a entende com um conjunto de técnicas isoladas e sem sentido”. Afirma-se aqui a pertinência da utilização dos jogos como importantes estratégias de aprendizagem.

No intuito de uniformizar as práticas pedagógicas, não somente no ensino das Ciências Sociais, mas em todas as áreas do conhecimento, é consolidada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em 20 de dezembro de 2017. De acordo com informações disponíveis no Portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Base “estabelece com clareza aquilo que todos os alunos têm o direito de aprender em cada etapa da educação básica”. Assim, o documento entende que o ensino da Geografia deva

superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (BRASIL, 2017, p.359)

Ainda conforme o documento, portanto, o objetivo para a atuação em sala de aula, sob o ponto de vista do ensino de Geografia, relaciona-se às experiências significativas do processo de aprendizagem das noções básicas que estruturam o letramento cartográfico nas séries iniciais.

Por sua vez, na unidade temática Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório

construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. (BRASIL, 2017, p.361)

Embora não citado diretamente na BNCC, o termo *letramento cartográfico* é constante nessa pesquisa por ser considerado por autores da área de linguística como um termo mais amplo do que alfabetização. Esses autores chamam alfabetizar de técnica em ler e escrever, o que, no caso da Geografia, significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido. Sendo assim, uma das versões de ensinar a ler o mundo está relacionada ao processo que se inicia desde que a criança começa a ter contato com seu redor, a reconhecer os lugares, a identificar as paisagens.

A descontextualização dos conteúdos desse componente curricular, principalmente nas séries iniciais, etapa em que muitas vezes é apresentada através de estratégias pautadas em formações tradicionais e descritivas, sustenta a premissa de que Geografia serve tão somente, por exemplo, para ensinar aspectos como as definições dos pontos cardeais, a diferença entre margens esquerda e direita, relevos e planícies, acidentes geográficos, zona rural e zona urbana, dando maior ênfase à geografia física do que à geografia humana, o que poderia suscitar melhores resultados quanto à vivência dos estudantes em relação ao espaço no qual estão situados.

A atualização e as mudanças no ensino da Geografia revelam-se necessárias e parecem estar contempladas na BNCC. Acredita-se que os resultados possam ser substanciais e fecundos na sala de aula, de modo que a teoria apresentada pelo documento possa estar aliada a práxis pedagógica.

Entende-se que, da mesma forma que a criança lê e registra, através das figuras ou desenhos, o que observa das paisagens do espaço vivido, ela constrói, através da imersão, o que nas palavras de Andrade (2015, p. 189), se entende como “a mudança temporária de sujeitos individuais e coletivos para outro ambiente, criando um envolvimento afetivo e sensorial com elementos que compõem sua natureza”.

Murray (2003, p. 101) já apresenta uma definição de imersão mais apropriada, quando diz que é “uma metáfora da experiência física de estar submerso em água, que causa a mesma impressão sensorial de uma experiência psicologicamente imersiva em uma realidade estranha”.

Em um jogo que traz características do meio em que vive, mais do que uma técnica de leitura do espaço ou lugar de vivência; a criança começa a perceber, mais profundamente, as relações sociais nele existentes, caracterizando assim, a ampliação dos letramentos, e em específico, cartográfico.

A construção de diferentes aprendizagens relativas aos conceitos geográficos é necessária para que os estudantes estruturem o letramento cartográfico, cuja relevância está na compreensão e interação diante das práticas sociais, a partir de representações, observações e percepções que ele constrói com as noções básicas de cartografia, como: localização, orientação, legenda, proporção/escala, representação gráfica e cartográfica, visão vertical e oblíqua, imagem tridimensional (maquetes) e bidimensional (mapa) e passe a utilizá-los em seu cotidiano, seja diretamente no meio físico ou como propulsor de outras habilidades, como o desenvolvimento da escrita, por exemplo.

Entretanto, diante da impossibilidade de se explorarem esses conceitos, por questão de tempo e logística, apresentam-se os itens mais significativos, como a percepção e a interação com o espaço ao seu redor; a descoberta de caminhos; o estabelecimento de sistemas de referência; a identificação de posições e a comparação de distâncias; os espaços de vivências; a leitura de mapas e representação de lugares.

Para Castellar (2017, p. 210), o ensino da geografia nas séries iniciais deve começar pela localização, utilizando o corpo como referencial, a lateralidade, as dimensões esquerda/direita, acima/abaixo, frente/trás. Essas noções auxiliarão ao estudante, mais tarde, compreender e construir o sistema de coordenadas geográficas, pontos cardeais, perceber a paisagem ao seu redor e entendê-la, localizar-se e saber em que direção está em relação, por exemplo, a outro bairro da cidade onde mora.

Apoiada sobre uma análise das estratégias para o ensino que defende, a autora diz que cabe ao professor a decisão sobre quais ferramentas usar para promover a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Coll e Rochera (Apud Castellar, 2017, p.6):

A estrutura interna de uma disciplina está formada por conceitos, definições, procedimentos e teorias, que servem para torná-la manipulável pelos especialistas. Entretanto, essa estrutura não é

necessariamente a mais adequada para facilitar a aprendizagem de um aluno que se inicia no conhecimento da disciplina.

No entendimento de Souza (2013, p. 502):

O Letramento Cartográfico se refere à habilidade de leitura e da representação do mundo e seus lugares através de mapas temáticos, iconografia, maquetes, plantas, imagens de satélites. Observando que as representações espaciais expressam uma realidade recortada, selecionada pelo seu autor e transformada em informação através de símbolos e signos cartográficos com escala, orientação e projeção cartográfica. Portanto, o letramento cartográfico deve ser compreendido como um mecanismo de leitura e criação de mapas que envolvem o sujeito que o produz, o usuário deste instrumento e os contextos históricos e espaciais em que estão inseridos.

Essa afirmação corrobora com a premissa de que o conhecimento disciplinar deve ser dinâmico para poder gerar novos conhecimentos, e isso é o que se propõe nas atividades para alcançar o ensino dos conceitos geográficos/cartográficos. Nesses espaços se insere o jogo Kimera – *Cidades imaginárias* em sua criação analógica, sendo um competente aliado no letramento cartográfico dos estudantes.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a partir das percepções e experiências dos estudantes é que se pode e deve formar seu arcabouço teórico, o que valoriza a prática da leitura das espacialidades e a identificação dos elementos cartográficos presentes em seu cotidiano. No caso do jogo Kimera Analógico, a leitura de mapas e legendas, observadas as referências cardeais quanto aos bairros do entorno e outros mais distantes, podem se configurar em ações que gerem a autonomia e a segurança quanto ao deslocamento do indivíduo em sua comunidade e fora dela. A identificação com o espaço geográfico é importante, não só quanto ao deslocamento, como também no que diz respeito às relações de pertencimento do indivíduo com seu espaço - nisso se exemplificam os letramentos, uma vez que dessa forma construídos e ampliados, geram contribuições importantes para o desenvolvimento integral do estudante, para além dos ensinamentos construídos em sala de aula.

Nesse sentido, validam-se os letramentos do estudante, uma vez que, considerando seu conhecimento prévio, torna-se concreto o que ele abstraiu durante as aulas de Geografia: o conhecimento do lugar e a definição do que o lugar

representa em sua vida, ações que antecedem o entendimento do espaço geográfico e sua definição teórica. Com isso, é possível que o estudante se perceba como sujeito daquele lugar e se sinta motivado a transformá-lo, se assim pensar necessário ou for de seu desejo.

A construção teórica dos conceitos geográficos a partir das práticas do cotidiano é um caminho importante para o desenvolvimento da leitura do mundo, habilidade importante para o exercício da cidadania. Fazer a leitura do mundo não é apenas realizar a leitura de mapas prontos, mas realizar a leitura daquele mapa construído cotidianamente e que expressa as nossas utopias culturais, econômicas e políticas. Aprender a ler o mundo é compreender que as paisagens são produtos sociais em constante mudança, é compreender o espaço geográfico como aquele produzido pelo homem nas atividades diárias. Para saber ler o espaço, o estudante tem que desenvolver as habilidades de observação, registro e análise que o habilite à compreensão dos conceitos de lugar, espaço geográfico, região e território.

Ler o mundo e representá-lo são ações relacionadas ao letramento cartográfico, pois referem-se à condição de que, a partir da leitura de seu espaço, o leitor de mundo provoca consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para a sociedade na qual se insere. Aponta-se uma das diferenças trazidas por Soares (2009) entre letramento e alfabetização, visto que, para ela, alfabetizado significa aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever e não incorporou estas habilidades às suas práticas sociais.

Nesse sentido, os conceitos até aqui referidos coadunam com os objetivos desse projeto. O Kimera Analógico propõe a ampliação do letramento cartográfico, oferecendo condições para que a criança leia o espaço vivido. Uma das propostas desse jogo é a expansão da narrativa do Kimera - *Cidades imaginárias* e, para isso, conta com a coautoria dos estudantes-jogadores, numa perspectiva transmidiática, conforme será explicado no capítulo quatro.

A criação do jogo Kimera Analógico se propõe a oferecer as possibilidades de aprendizagem constantes no jogo digital a um maior número de estudantes, embora, inicialmente, a oferta se dê somente aos estudantes da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, por tratar-se de uma escola parceira dos projetos do grupo K-Lab. Assim, foram previstas seis etapas nesse processo. A primeira está relacionada à pesquisa e ao fomento de conhecimentos sobre jogos analógicos e

digitais; a segunda propõem imersão nas características do jogo Kimera — *Cidades imaginárias*, a fim de proceder a uma versão analógica; a terceira refere-se ao contato com a escola e com a turma público-alvo desse projeto; na quarta etapa constam a apresentação e o desenvolvimento do jogo; a quinta etapa diz respeito às análises decorrentes da experiência do jogo e sua relação com o letramento cartográfico. Por fim, a sexta etapa apresenta os resultados do processo.

Ainda quanto ao objeto de estudo e sua relação com os propósitos de um curso de mestrado que se intitula “Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação”, seria de esperar que o produto resultante dessa pesquisa estivesse relacionado às tecnologias digitais. Embora amparado e justificado na realidade afastada de suporte para a tecnologias dessa natureza, apresentada por muitas escolas municipais de Salvador, convém referenciar o conceito de tecnologia, na busca por oferecer, com isso, uma maior satisfação entre o objeto desse estudo e o propósito do curso. A título de exemplo, antes, entretanto, é importante mencionar que, conforme pesquisa realizada junto à Secretaria Municipal de Educação, das 39 escolas que compõem a Gerência Regional de Educação (GRE) - Cabula, região onde se situa a Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, apenas 7 contam com a infraestrutura mínima necessária para o uso das tecnologias digitais.

Veraszto *et al* (2008) afirmam que tecnologia é um termo que tem várias definições, embora sua origem “na palavra grega *techné* indica que consistia muito mais em se alterar o mundo de forma prática do que compreendê-lo”. Nesse sentido, converge Gama (1987), citado pelos autores, para quem

uma definição exata e precisa da palavra tecnologia fica difícil de ser estabelecida, tendo em vista que ao longo da história o conceito é interpretado de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, embasadas em teorias muitas vezes divergentes e dentro dos mais distintos contextos sociais (apud 2008, p.62).

Ainda assim, convém associar a definição do termo com uma das variáveis do verbo *teuchô* que, segundo Tolmasquim (1989) e Lion (1997), significa “fabricar, produzir, construir, dar à luz”, ou ainda, “ferramenta, instrumento” (apud 2008, p.62). Também citado pelos autores (2008, p.62), Rodrigues (2001) parece compactuar com tal definição, visto que associa a formação da palavra tecnologia à junção do termo

tecno, do grego *techné*, que é saber fazer, com *logia*, do grego *logus*, razão. Portanto, para ele, tecnologia significa a razão do saber fazer, ou seja, o estudo da técnica.

Aproximando-se tais definições à teoria dos jogos, conforme apresenta Huizinga (2014), encontra-se a ideia de que o jogo é um elemento primitivo, que antecede o surgimento das culturas enquanto representação de interação entre os seres e que a história da tecnologia também está estreitamente ligada à história da evolução do homem e, por isso, é bastante complexa, com inúmeras definições e ramificações. Assim sendo, a primeira tecnologia, a de saber fazer, encontra eco nos jogos de tabuleiro modernos e, em especial, na criação analógica do jogo digital, *Kimera – Cidades Imaginárias*. Nele, os estudantes são convidados a associar os saberes construídos sobre noções de cartografia aos desafios propostos pelo jogo, a fim de concluir a missão dos personagens e partir para as etapas posteriores. A tecnologia presente está, portanto, na produção do conhecimento através dos instrumentos tecnológicos citados no jogo (bússola, Rosa dos Ventos, placas de trânsito, placas indicativas de lugares, setas, sinais, dados, peões, etc) em razão do saber fazer, responsabilidade do estudante-jogador. Nesse viés e no intuito de contribuir para que os processos de ensino-aprendizagem contemplem as exigências dos estudantes dessa geração, sendo para eles oportunidades significativas de desenvolvimento pessoal, essa proposta traz uma estratégia para o letramento cartográfico a partir de uma criação analógica do jogo/simulador digital *Kimera – Cidades imaginárias*, já referido, e que doravante passa a se detalhar.

Kimera – Cidades Imaginárias é um jogo digital que tem por objetivo proporcionar ao jogador a criação de cidades, para isso, desenvolvendo as habilidades de relacionar e representar os espaços; construir cidades híbridas; explorar elementos reais e imaginários, a partir dos recursos disponibilizados pelo jogo. De acordo com o site klab.geotec.uneb.br, uma das importantes fontes de divulgação das atividades do grupo, o jogo baseia-se na mitologia grega e tem como premissa a incursão dos protagonistas no mundo mágico do Rei *Kimera*, a fim de ajudá-lo a esclarecer diversos mistérios, para isso, durante as três fases que compõem o jogo, o jogador lança mão da exploração e construção de cidades, o que demanda noções cartográficas, de lateralidade e socioespaciais.

Ainda conforme informações presentes no site, o projeto foi apoiado e financiado pela Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT), em 2013, com o

intuito de, entre outras finalidades, desenvolver o senso crítico dos estudantes a respeito da mobilidade urbana. Com essa finalidade, contou, em sua produção, com uma equipe multirreferencial de profissionais (educadores, geógrafos, informatas, roteirista, designers gráficos e de som, entre outros) do Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O principal objetivo do grupo é auxiliar as crianças de 08 a 11 anos, matriculadas em Escolas Públicas de Salvador, a compreender a dinâmica social do espaço onde vivem.



Imagem 1: Tela de gameplay do jogo-simulador Kimera
Fonte: Kimera – Cidades imaginárias

Outra importante característica do jogo refere-se ao fato de ele ser um jogo-simulador. Na compreensão de Rezende, Nascimento, Dias e Hetkowski (2015, p. 302):

Nesse sentido, entendemos os jogos-simuladores como ambientes que agregam, por um lado, os princípios dos games (narrativa, quests, personagens, interfaces gráficas...) e, por outro, os princípios dos simuladores (imersão, imaginação, desejo, simulacro...), os quais associados à ideia do espaço como um “virtus”, potencializam a atividade voluntária dos sujeitos, operando-os como “simulacro” de mundos reais ou imaginários, onde os jogadores (alunos e professores) intensificam as funções cognitivas sobre e a partir de determinado(s) temas, no nosso caso, sobre o entendimento e a vivência nos espaços das cidades como ‘jogo do jogo’, desencadeado pelas dinâmicas, dos sujeitos, na sua condição humana singularizada.

Assim, pode-se afirmar que jogos-simuladores podem ser grandes aliados do processo educativo. Nesse contexto, é fundamental que a escola se movimente e renove no sentido de contribuir para os diferentes letramentos dos estudantes. Numa sociedade cada dia mais multifacetada, os saberes a serem construídos devem priorizar a formação do ser como um todo. O jogo é uma das estratégias que pode contribuir com esse objetivo, visto que, para além do prazer proporcionado com a diversão, desenvolve muitas competências, tanto cognitivas, quanto sociais ou ético-estéticas.

A ideia de utilizar jogos na educação não é recente. Essa iniciativa, conforme Alves e Coutinho (2016) já estava sendo explorada em meados do século XVIII, quando Jean-Jacques Rousseau, em *Emílio ou Da educação*, escreveu que, por meio de jogos, a criança realiza com vontade aquilo que não gostaria de realizar se fosse forçada.

As pesquisas que envolvem jogos educativos têm buscado identificar quais são as contribuições dessa ferramenta para as práticas educativas formais, ou seja, quais habilidades são desenvolvidas e quais conteúdos são aprendidos ao se jogar dentro do contexto escolar, além de tentar revelar quais são os conhecimentos construídos a partir do jogo que podem ser aplicados em outros ambientes e contextos.

Para Coutinho (2017, p.35), cenário escolar trata-se de um espaço sistematizado de saber, regido por um currículo, representado por meio de uma proposta pedagógica e fundamentado por leis e diretrizes definidas por políticas públicas, conforme disponível na BNCC.

Isto posto, reafirma-se como objetivo desse projeto propor a ampliação do letramento cartográfico, oferecendo condições para que a criança leia o espaço vivido, principalmente, em escolas que não contam com aporte estrutural para beneficiar-se do jogo Kimera - *Cidades Imaginárias*. Nesse sentido, ofertar-se-á um protótipo de jogo analógico, um livro ilustrado e dois livros de atividades (chamado Kit Kimera) voltados para o ensino da Geografia, numa perspectiva lúdica e integrada ao que preconiza a BNCC.

Para tanto, a escolha pela metodologia é fundamental e a pesquisa participante é a que melhor embasa os objetivos desse estudo, conforme detalhado no próximo capítulo.

3. SIGA A TRILHA: METODOLOGIA E PLANO DE AÇÃO

Considera-se necessário, em princípio, realizar uma abordagem teórica acerca das investigações qualitativas em educação, em especial a pesquisa participante, tipo de pesquisa considerada mais adequada para situações educativas como a que se apresenta nesse projeto. Para isso, parte-se dos estudos de Minayo (2001), Mattos (2001), André (2004), Silveira e Córdova (2009) e Lüdke e André (2014), entre outros. Em seguida, apresentam-se as considerações de Schnevly (2004) sobre sequências didáticas, estratégia a ser utilizada para o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Hissa (2013, p. 122) apresenta a seguinte reflexão:

O processo de pesquisa não é uma linha reta, e essa é a mesma natureza das metodologias criativas. Não há uma linha reta que une dois pontos: o problema e o resultado da pesquisa. As metodologias criativas são as que sonham, a partir dos sonhos do sujeito. Não sonhos retos, sequenciais. Neles, há intrínseco anacronismo. Desconfortável, talvez.

Concorda-se com o autor quando ele defende a criatividade para as metodologias, pois está no dinamismo das relações em sala de aula o motivo principal para a necessidade de flexibilidade do processo da pesquisa em educação. A particularidade de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa propicia a construção, bem como a desconstrução e a reconstrução, de significados que exigem análises constantes.

Nesse sentido, Mattos (2001, p.01) afirma que são necessárias três condições para que a flexibilidade interna da pesquisa seja garantida. São elas: se a cultura se constituir dos significados entre as estruturas sociais e a ação humana; se os atores sociais tiverem participação efetiva no processo modificador dessas estruturas e, por fim, se o pesquisador estiver disposto a revelar reações e interações ocorridas durante o percurso, então,

o 'sujeito' historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado, exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador (*grifo no original*).

Silveira e Córdova (2009, p. 31) reúnem alguns conceitos sobre abordagem qualitativa. As autoras apontam que esta abordagem se ocupa com a compreensão dos grupos sociais e que seus pesquisadores opõem-se aos modelos rígidos propostos pelas outras abordagens, visto que preferem utilizar-se de “métodos qualitativos que buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.”

Afirmam também, concordando com Mattos (2001), Fino (2008) e André (2004) que, na abordagem qualitativa, o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas e, sendo seu conhecimento parcial e limitado quanto aos objetos estudados, dado o caráter subjetivo da interação entre sujeito e objetos, o desenvolvimento das pesquisas que têm suas bases nesta abordagem sempre é imprevisível.

Essas afirmações remetem ao caráter maleável da pesquisa participante. Há que ser observado, porém, que essa maleabilidade não é sinônimo de improviso, mas de necessidade de um olhar ainda mais aguçado do pesquisador nas direções que seus projetos possam vir a tomar. Esses aspectos, em geral, não podem ser quantificados, pois se centram no dinamismo das relações sociais.

Para Minayo (2001, p.22),

a diferença entre qualitativo-quantitativo é de *natureza*: enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (*grifos no original*).

Ainda de acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Embora autores como Minayo (2001), Mattos (2001) e Fino (2008) apresentem o termo “abordagem qualitativa” enquanto uma das concepções teóricas para pesquisa, André (2004, p.21) afirma que

reservaria os termos quantitativo e qualitativo para designar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.

Assim, observa-se a necessidade de o pesquisador que opta pela pesquisa participante ter a consciência de que tudo pode ser reconstruído ao longo do procedimento, embora, para tanto, seu planejamento deva estar pautado em sólida fundamentação teórica, inclusive quanto aos variados significados para um mesmo termo, como é, neste caso, o que se refere à abordagem qualitativa. E a partir de Brandão (1999) as considerações sobre pesquisa participante passam a ser mais consolidadas.

3.1. Pesquisa Participante

De acordo com Brandão (1999) a inutilidade das pesquisas acadêmicas que apenas tangenciam os problemas enfrentados pelas comunidades era um dos complicadores da presença de pesquisadores naqueles locais. A neutralidade científica acabava sendo importante apenas para o pesquisador, enquanto o pesquisado era um “objeto” de estudo, e, findo esse estudo, para ele, o pesquisado, pouco ou nada significava a ação de pesquisar. Com a orientação da pesquisa participante, convoca-se a presença atuante do pesquisado, que passa a ser também sujeito do ato de pesquisar. Assim,

as técnicas dialogais ou de participação contínua constituem referências quase compulsórias para todo o esforço que procure estimular a ciência popular, ou para se aprender com a sabedoria e a cultura popular, ampliando esse conhecimento a um nível mais geral. Isto é do que trata a pesquisa participante. (BRANDÃO, 1999, p.56)

Trazendo suas vivências com grupos de trabalhadores de diferentes localidades, Brandão apresenta uma importante forma de se fazer pesquisa, pois nela está validada a voz dos sujeitos, em uma busca coletiva pelas soluções dos problemas reais que desejam e podem resolver. Para tanto, o autor adverte que

não é propriamente um método de trabalho científico que determina *a priori* a qualidade da relação entre os polos da pesquisa, mas, ao contrário; com frequência é a intenção premeditada, ou a evidência realizada de uma relação pessoal e/ou política estabelecida, ou a estabelecer, que sugere a escolha dos modos concretos de realização do trabalho de pensar a pesquisa. (BRANDÃO, 1999, p.8)

Essas relações evidenciam-se no projeto que ora se apresenta. Diante da dificuldade relatada pela comunidade educativa da Escola Álvaro da Franca Rocha, no sentido de aproveitar melhor as oportunidades de aprendizagem advindas do jogo Kimera - *Cidades Imaginárias*, visto que, por vezes, a tecnologia demandada para o jogo digital não esteve disponível, surgiu a ideia de desenvolver uma versão analógica do jogo. Essa versão dá sequência à história iniciada no Kimera digital e também oferece alternativas para a ampliação do letramento cartográfico dos estudantes, uma vez que se compõe de missões e desafios cuja realização depende de conhecimentos de localização e orientação espacial e elementos cartográficos, por exemplo, o que também é prioridade no Kimera - *Cidades Imaginárias*.

Quanto ao fazer, Gajardo (1999, p.17) salienta que uma pesquisa participante é desenvolvida de modo que “não culmine em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de propostas de ação expressadas numa perspectiva de mudança social”.

Muito além das frustrações possíveis decorrentes dos jogos, quando o que se quer é vencer, destaca-se a possibilidade de jogar, independentemente, das condições tecnológicas do meio, o que vem a acentuar a participação dos estudantes nos desdobramentos desse projeto. Considerando-se que não há um modelo único de pesquisa participante, visto o caráter de maleabilidade já mencionado nesse documento, optou-se por estipular a metodologia de acordo com o que apresenta Boterf (1999) e, para melhor leitura, opta-se por referenciar as características da pesquisa, apresentadas pelo autor, e em que elas se aproximam deste projeto, conforme segue.

A escolha dos problemas a serem estudados não se efetua a partir de um conjunto de hipóteses previamente estabelecidas pelos pesquisadores, mas tem sua origem nas situações sociais concretas que os pesquisados que participam do processo de pesquisa querem estudar e resolver. (BOTERF, 1999, p 72).

Na ocasião das visitas feitas pelos participantes do grupo K-Lab na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, o pesquisador teve contato com alguns grupos de estudantes, que, por vezes, verbalizaram o gosto pelas atividades que associavam o aprender à ludicidade. A preferência por atividades como jogos de tabuleiro, de cartas e digitais também foi relatado, principalmente quando o jogo digital ficava liberado na sala de aula, embora a possibilidade tecnológica para tal não fosse uma constante. O pesquisador considerou, então, que não poderia oferecer condições tecnológicas mais favoráveis, mas que talvez pudesse, com a parceria dos estudantes, criar um jogo que mantivesse as características do estudo cartográfico presentes no Kimera - *Cidades Imaginárias*, jogo que alguns conheciam, mas que fosse distribuído em versão analógica.

Quanto à abrangência, acredita-se que seja outro fator positivo desse tipo de pesquisa. Ainda segundo o autor,

a intervenção se dá numa escala relativamente restrita. Essa limitação voluntária da área de ação deve permitir um controle maior do processo e uma avaliação mais rigorosa dos resultados obtidos. Essa característica é acompanhada, aliás, da hipótese (implícita ou explícita) e da possibilidade de generalização dos resultados e do processo a uma escala mais ampla. (BOTERF, 1999, p 72).

Em relação ao projeto apresentado, o fato de o jogo estar sendo desenvolvido para a comunidade da Escola Álvaro da Franca Rocha não impede que estudantes de outras comunidades venham a se beneficiar dele, mesmo porque é oportuno dizer que há diferentes variáveis para a mesma jogabilidade, o que abre ainda maiores possibilidades de aprendizagem, não só dos elementos da geografia, como de outros componentes curriculares, de acordo com as demandas dos professores. Nesse sentido, converge outra característica da pesquisa participante: estar a serviço de diferentes grupos sociais, buscando “desenvolver a capacidade de análise e resolução de problemas que enfrentam ou convivem cotidianamente”. (BOTERF, 1999, p.73)

A técnica de produção de dados utilizada foi iniciada ainda quando o pesquisador realizava outros tipos de ações orientadas pelo Projeto K-Lab na escola, via observação participante. Entende-se que esse *start* é o que melhor atende o caráter qualitativo da pesquisa. Busca-se em Minayo (2001), o embasamento para essa crença, visto que, de acordo com a autora, nesse processo, observador e

observados estão frente a frente, modificando seus contextos e sendo modificados por eles, o que garante um suficiente número de subsídios para a interpretação dos fatos.

Em seguida, na trilha para a formação do corpus de investigação, os estudantes são convidados a participar de um momento de leitura, uma roda de leitura, na qual o pesquisador conta a história do Kimera, inserindo os estudantes no universo do jogo. A história é interrompida em um momento crítico, quando o vilão Kaos foge com um artefato importante e os heróis da narrativa precisam da ajuda dos estudantes para recuperá-lo.

Aos estudantes, é proposta a realização de atividades relacionadas ao que leram e ouviram sobre o universo da narrativa. O conjunto dessas propostas está no Cadernos de Atividades 1, que tem por objetivo balizar quais são as necessidades dos estudantes acerca do conhecimento cartográfico.

A partir daí, configura-se a terceira etapa, com o protagonismo dos estudantes na região do Dique do Tororó, cenário onde se passa a aventura do Kimera Analógico.

Das partidas jogadas, os estudantes seguem para a realização das propostas de um segundo livro de atividades. Nele, intitulado Caderno de Atividades 2, podem lembrar momentos do jogo, além de aplicar os conhecimentos construídos durante as jogadas, voltados para noções de lateralidade, orientação e localização espacial. Das respostas dadas, será obtida uma análise dos resultados, quando os pesquisadores (termo usado no plural por se entender que nesse momento também os estudantes passam a sê-lo) poderão verificar ou refutar a hipótese inicial, ou seja, a viabilidade de um jogo com as características do Kimera Analógico como aliado para a ampliação do letramento cartográfico dos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I.

Em detalhamento e, apenas a título de síntese, a metodologia seguida para esse projeto configura-se, portanto, da seguinte forma: 1. Contato com a comunidade, identificação e familiarização do problema; 2. Encontros com os envolvidos na pesquisa para discussão sobre as possíveis estratégias de solução e projeção de ações; 3. Pesquisa sobre as características dos jogos digitais e dos jogos analógicos em educação, em particular o Kimera – *Cidades Imaginárias*; 4. Estudo sobre letramento cartográfico; 5. Desenvolvimento do Kit Kimera; 6. Apreciação, feita pelos

estudantes, do jogo analógico, do livro ilustrado e dos Cadernos de Atividades; 7. Análise decorrente da experiência com o jogo e sua relação com a ampliação do letramento cartográfico; 8. Feedback dos resultados em interlocução com os envolvidos; 9. Escrita do trabalho de conclusão. A análise dos resultados será detalhada no item 6.2 desse estudo.

Isto posto, passa-se à próxima fase, que versa sobre os estudos acerca dos Jogos Analógicos Modernos, também conhecidos pela literatura vigente como *board games*.

4. JOGUE OS DADOS: *BOARD GAMES*

No intuito de conceituar o objeto de estudo que se apresenta, é oportuno trazer uma breve explanação acerca dos Jogos Analógicos Modernos, que são a nova geração dos Jogos de Tabuleiro. Uma das características mais interessantes nos Jogos de Tabuleiro é sua pretensão em provocar uma maior imersão social nos jogadores, porque, ao invés de se isolar do mundo, o jogador é estimulado a compartilhar os momentos de distração, lazer e aprendizado, propostos nesse modelo de jogo, com outros sujeitos. Em meio a era digital, conseguir sair um pouco do modo “online” e sentar ao redor de uma mesa para jogar, também pode ser mais inovador e divertido do que se imagina.

4.1. Contexto histórico e características

De acordo com Zatz *et al* (2002), pesquisas apontam que os recentemente denominados Jogos Analógicos Modernos ou *board games*, podem ser considerados, também, como "jogos da segunda geração", isso porque representam um conceito novo de jogo em relação aos "jogos da primeira geração", que foram introduzidos na história da humanidade antes da Revolução Industrial, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX.

Ainda conforme os autores, após a Revolução Industrial, surgiram publicadoras que desenvolveram e distribuíram, em larga escala, os jogos de mercado de massa, o que deu origem a muitos dos jogos de tabuleiro que são conhecidos ainda hoje. Isso fez com que o período ficasse marcado como a transição entre os jogos antigos e os jogos contemporâneos.

Consta na literatura que esse período teve início em 1860, com o lançamento do “Jogo da Vida”, considerado como o primeiro dos jogos modernos clássicos. A ele seguiram-se o “Banco Imobiliário” (1903), “Detetive” (1946), “Combate” (1947), “Palavras Cruzadas” (1948) e “War” (1959).

São consideradas, como *board games* ou Jogos Analógicos Modernos, três vertentes distintas: os jogos com estilo europeu, chamados *Eurogames*; os com estilo norte-americano, conhecidos como *Ameritrash* e os *Wargames*, como o nome informa, Jogos de Guerra. Dessas três, as duas primeiras refletem características mais representativas no jogo analógico ora apresentado.

O modelo de *board game* tem origem na Alemanha, mais precisamente em 1995, com o lançamento de “Os Descobridores de Catan”. Foi o primeiro jogo de estilo europeu a entrar no concorrente mercado norte-americano e fazer sucesso: mais de 22 milhões de unidades foram vendidas em mais de 30 países. Depois disso, foi inevitável a “virada” nos jogos de tabuleiro.

A partir dele, muitos outros jogos alemães introduziram-se no mercado, dando início a uma nova febre no mundo dos *board games*, como também são conhecidos esses jogos de tabuleiro.

O sucesso com a introdução dos *Eurogames* nos EUA reaqueceu o já decadente mercado com estilo americano de *board games*, além do setor de *Wargames*. Um fenômeno que gerou a mescla das características distintas de cada estilo, criando infinitas outras possibilidades de mecânicas e de jogabilidade para os novos jogos de tabuleiro.

Os *board games* se diferenciam dos jogos de mercado de massa, por trazerem características específicas que os classificam como tal. Eles trazem um maior número de opções de ação dentro do jogo, uma facilidade de rejogabilidade, um menor tempo de espera entre os turnos, além do capricho e do bom acabamento no material e na arte do jogo, apresentando miniaturas bem trabalhadas, tabuleiros e cartas pintados e bem elaborados, entre outros aspectos.

Conforme afirmam Zucarelli e Couto (2013), embora tenham surgido a partir de um país europeu (a Alemanha), a denominação *Eurogames* atualmente se dá em virtude das características dos jogos, não do país onde foram criados. A eles estão associados o fato de valorizarem mais a jogabilidade do que a temática que, apesar de apresentar características marcantes, não se sobrepõem à jogabilidade. Geralmente, esses jogos pouco dependem do fator sorte, por isso, raramente utilizam dados, e abusam das estratégias. Suas regras são enxutas e balanceadas, para que todos os jogadores tenham chances reais de vitória até a última jogada. Dificilmente existe um confronto direto entre os jogadores, visto que há mais disputas por recursos ou posições estratégicas, o que faz com que nenhum jogador seja eliminado antes do final da disputa.

Quanto aos jogos de estilo americano, os chamados *Ameritrash*, convém mencionar que se utilizam de miniaturas para representar veículos, personagens e outros elementos de cenário no tabuleiro. Suas regras, normalmente, são moldadas

para dar suporte ao tema, pois, muitas vezes, mercadologicamente, o tema é mais relevante do que o jogo em si. Esse estilo utiliza, muitas vezes, o conflito direto entre os jogadores, podendo ocorrer situações em que os recursos de um jogador são utilizados diretamente para prejudicar a posição de outro jogador no jogo, eliminando-o antes mesmo do término da partida. O fator sorte, seja através do uso de dados ou na distribuição de cartas, costuma ser considerado - embora em alguns casos um bom jogador pode contornar uma eventual falta de sorte.

Em se tratando dos Jogos de Guerra (*Wargames*), embora simulem um conflito armado, real ou imaginário, suas características não representam fatores substanciais para que sejam associados ao projeto que se desenvolve - a criação de um *board game* inspirado no Kimera — *Cidades imaginárias*, já que são mais complexos, podem levar dias ou até mesmo semanas, com inúmeras sessões de jogo até a finalização. Suas regras são formuladas em alto grau de compatibilidade com o mundo real e os cenários são bem detalhados para representar a história do jogo. O balanceamento assume posições assimétricas, para moldar as condições de igualdade, ou seja, a condição de vitória do lado mais fraco tende a ser mais fácil de ser alcançada do que a do lado mais forte.

Um outro gênero que oferece características em seu sistema de mecânica e jogabilidade que são bastante interessantes para serem mescladas ao formato pretendido para o projeto que se apresenta é o RPG.

De acordo com Marcussi (2005), o RPG (*Role Playing Game*), é um jogo de representação de papéis, onde todos os participantes, exceto um – denominado *Game Master* (Mestre do jogo) – escolhem, formam e representam um personagem, dentro de um mundo imaginário (ou não), seguindo algumas regras. Esses jogadores não jogam uns “contra” os outros, e sim, uns “com” os outros. A premissa mais importante desse gênero de jogo não é competir nem vencer, mas sim, criar um momento coletivo de diversão.

Durante uma sessão de RPG, o grupo de jogadores se define entre personagens e um mestre. Os personagens são interpretados pelos jogadores, que recebem, do Mestre do jogo, a incumbência de realizar missões em aventuras, superando uma série de desafios e obstáculos. As regras pré-estabelecidas garantem a harmonia entre os jogadores, além de auxiliar o Mestre na coordenação das ações dos personagens. Quem define o “mundo” (contexto/ambiente) a ser percorrido pelos

jogadores é o Mestre, conforme se desenrola a aventura, que só acaba, em geral, com o cumprimento da missão por parte dos jogadores. Caso o grupo fracasse na missão, o Mestre deve indicar as ações que deveriam ter sido usadas ou as decisões que poderiam ter sido tomadas pelos personagens.

É fato que as escolas, constantemente, buscam estratégias para que os estudantes realizem e aprendam atividades fundamentais para a educação. Essas estratégias poderiam incluir as ações de RPG, já que há estudos sobre a aprendizagem de diversos assuntos a partir desse gênero, que trabalha com estruturas de leitura, interpretação e criação de textos; com expressão oral; que depende da resolução de situações-problemas e prioriza o trabalho em grupo, portanto, nele há cooperação e socialização.

O RPG oferece essas estruturas de aprendizagem como aquisições desejáveis, já que são indispensáveis para que os jogadores atinjam seu objetivo no jogo. Para exemplificar isso, Costa (2009, p. 08) toma o conceito de cooperação e afirma que

a estrutura subjacente a essa prática logo é percebida, pois as habilidades dos personagens são complementares; logo, muitas vezes o que um jogador precisa e não tem, o outro tem e vice-versa. Pelo mesmo motivo, só é possível completar a missão do jogo aprendendo a cooperar adequadamente em cada situação. Nisso, o conceito vai sendo compreendido com profundidade.

No RPG, os jogadores desenvolvem habilidades de cooperação, porque, em boa parte dos jogos, as estruturas são mais do que similares às dos objetos de conhecimento. Na verdade, elas são as mesmas. O que se realiza no RPG não é algo similar à cooperação, mas sim a própria cooperação (COSTA, 2009, p.08), bem como os já citados conceitos que estão presentes na história do jogo e que são vivenciados pelos jogadores representados por seus personagens. No RPG realizam-se interpretações de textos legítimas. Essa é uma das principais razões de a utilização do RPG ser importante em sala de aula, para o ensino e a aprendizagem de componentes curriculares cuja especificidade permita a vivência através de personagens do jogo. Exemplifica-se com História e Geografia.

O jogo Kimera Analógico tem como proposta, tanto na narrativa, quanto no *gameplay*, ampliar as possibilidades de letramento cartográfico, pois propicia uma maior interação do estudante com os conceitos de lateralidade e orientação espacial,

por exemplo. A fim de proporcionar essa ampliação, o jogo mescla algumas características específicas dos estilos e gêneros de jogos analógicos citados anteriormente.

A proposta baseia-se em usar o modo campanha dos RPGs, para conduzir os jogadores, em grupo ou individualmente, pelo mapa, a fim de que se completem os objetivos estabelecidos. Esse modo clássico do RPG evita que os jogadores liberem uma grande quantidade de inimigos ou obstáculos, caso eles circulem descontroladamente pelo mapa, mas também, proporciona flexibilidade à narrativa do jogo, além de dinamizar a história e envolver os jogadores na trama, tornando cada partida uma experiência única.

O estilo cooperativo dos *Eurogames* é usado no Kimera Analógico para provocar uma maior imersão e integração social entre os estudantes, além de estimular o trabalho em grupo, evitando, como estratégia, criar situações de disputa ou confronto direto entre os jogadores, visto que participam de missões e encarar desafios que devem ser superados a partir da cooperação e da utilização conjunta dos atributos de cada personagem.

Já dos *Ameritrash* utiliza-se o fator sorte, com a presença de dados e cartas, que trazem excitação e dinâmica ao jogo criado.

Nesse protótipo do Kimera Analógico, até cinco jogadores se aventuram na missão. Um deles é nomeado Mestre do jogo e deverá orientar e manipular os inimigos e os elementos do cenário. Os outros quatro jogadores conduzem as miniaturas que representam os protagonistas, como peões movimentados no tabuleiro. Os personagens são Luka e Belle (oriundos do jogo digital) e Analu e Isack (criados para essa versão de jogo). Cada qual ganha atributos particulares que, ao serem agrupados, dão maiores possibilidades de vitória e avanço nos objetivos do grupo.

Os dois novos integrantes dessa aventura são colegas de classe de Luka e Belle, gêmeos bastante curiosos e espertos, filhos do professor Daniel, o brilhante pesquisador que encontrou no Templo de Hefesto, na Grécia, a Bússola Dourada, o precioso artefato que deu início a toda essa história.

A personagem Analu é uma garota de 12 anos, que adora inventar sua própria moda: pinta o cabelo com mechas azuis e cor-de-rosa, usa óculos grandes e com armação colorida, dizendo que isso realça seu lindo olhar. Mas o que Analu não

dispensa são as leituras de todos os tipos e as pesquisas para ficar por dentro dos lançamentos de tecnologias.

Isack também tem 12 anos, mas é mais baixinho do que os outros meninos de sua idade, porque sofre com os distúrbios da glândula hipófise, que produz os hormônios do crescimento. Sua fama de contestador e resmungão não é maior do que a admiração que os amigos têm pelo fato de ele saber tudo sobre videogames e sempre apresentar boas ideias para qualquer trabalho que a turma precise realizar.

Esses personagens são movimentados pelo tabuleiro, a partir das orientações dadas pelo Mestre do jogo. Há uma proposta colaborativa a partir desse momento, visto que, embora os peões possam movimentar-se independentemente, para cumprir as missões dadas, cada um deles precisará contar com a ajuda dos outros.

Pretende-se que, em sua plataforma física, num desdobramento da fase inicial, os mapas do tabuleiro sejam modulares e possam representar as regiões da cidade de Salvador, gradativamente encaixando-se entre si, a partir do cumprimento de pequenas missões orientadas pelo Mestre do jogo. Dessa forma, os jogadores terão a possibilidade de desenvolver, entre uma partida e outra, novas missões, modificando a disposição das casas do tabuleiro e os elementos de cenário, criando assim, novas fases com diferentes níveis de dificuldades a cada partida. A imagem 2



Imagem 2: Primeiros conceitos e protótipos do Kimera.
Fonte: Arquivo particular

apresenta um esboço dos personagens e do protótipo em baixa fidelidade dos primeiros conceitos de design do tabuleiro.

O objetivo final proposto nesse primeiro módulo é encontrar o Portal das Direções, área do tabuleiro que possibilita aos jogadores a passagem para a próxima fase, ou seja, jogar em um novo tabuleiro. Entretanto, para chegar até o local, cada jogador deverá encarar uma série de desafios, obstáculos, pistas e metas, reveladas no decorrer da aventura, à medida em que os jogadores-personagens forem avançando através das casas do tabuleiro.

Além disso, os jogadores-personagens terão acesso ao monte de “Cartas Desafios”, onde encontrarão questões e dicas que, corretamente respondidas e seguidas, lhes possibilitarão adiantar o percurso. A partida encerra-se quando todos os jogadores-personagens chegarem ao Portal das Direções trazendo um dos quatro *tiles* (componente do jogo no formato de um quadrado) que representa os pontos cardeais e, com a peça, completam, obrigatoriamente, o gráfico da Rosa dos Ventos para liberar a abertura da próxima fase.

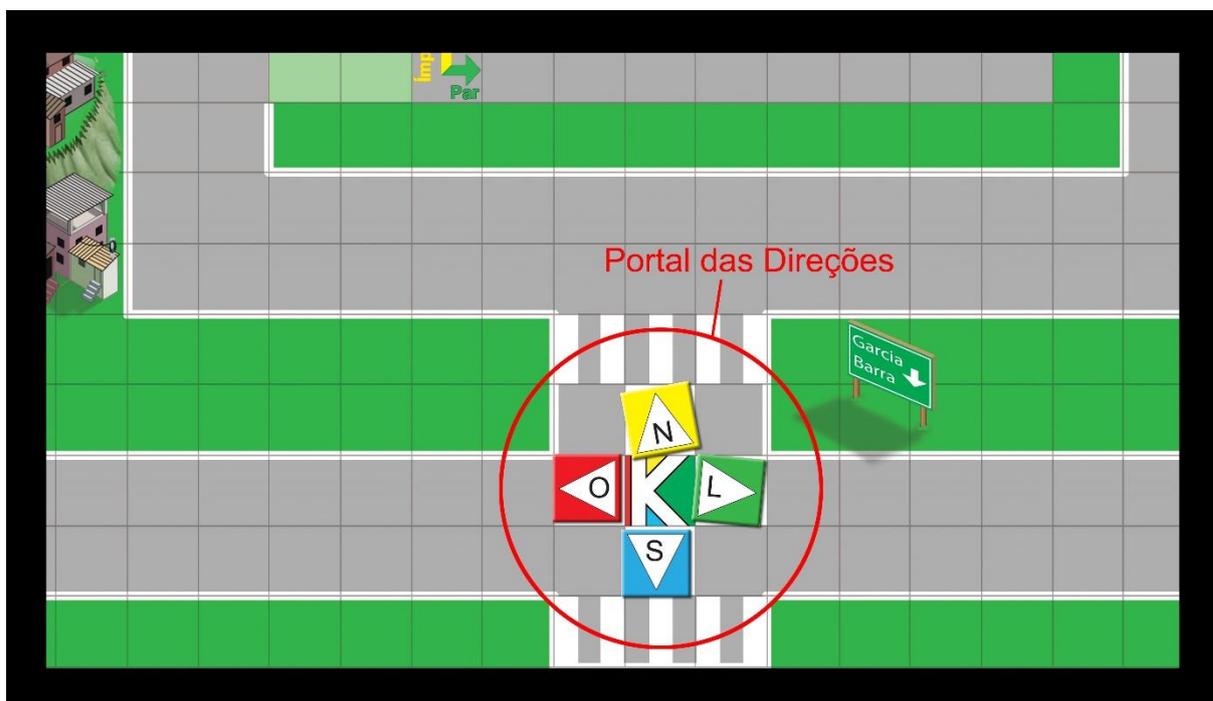


Imagem 3: Portal das Direções
Fonte: Arquivo particular

4.2 O fechamento de uma trilogia transmidiática

Como já foi citado anteriormente, a proposta do jogo Kimera Analógico é colaborar com a ampliação do letramento cartográfico, sendo que nesse aspecto, a estratégia é oferecer uma maior oportunidade de imersão ao universo criado para a franquia, que até o momento da escrita desse documento, está composta por três partes: a primeira apresenta o jogo digital Kimera – *Cidades Imaginárias*; a segunda é representada por uma HQ chamada “Antes do Kimera” e a terceira refere-se à elaboração de um livro ilustrado intitulado “Kimera Analógico – A vingança de Kaos” e a criação analógica do jogo, o que justifica a titulação “transmidiática” ao projeto.

A HQ “Antes do Kimera”, foi desenvolvida como um *prequela* ou *prequel*. Esse é um termo de origem inglesa, ainda não dicionarizado em português, usado como um jargão midiático para descrever uma obra literária, dramática ou cinematográfica que relata a origem ou os acontecimentos anteriores aos ocorridos numa determinada obra matriz, ou seja, é um prelúdio. Em “Antes do Kimera”, a origem do universo narrado é revelada ao leitor, que passa a ter contato com a gênese dos personagens e de alguns elementos citados no jogo. Na narrativa do jogo-simulador Kimera – *Cidades Imaginárias*, os irmãos gêmeos Belle e Luka são levados, através de uma bússola mágica, a um universo fantástico, o Mundo de



Imagem 4: Capa do livro ilustrado.
Fonte: Arquivo particular

Kimera. Chegando lá, eles descobrem que aquele é o local onde seu pai, o professor Daniel, está sendo mantido como refém por Kaos, o maligno irmão do rei Kimera.

Para libertá-lo, eles precisam ajudar os habitantes da cidade na reconstrução do lugar, superando alguns desafios. Embora os gêmeos tenham alcançado êxito em sua missão, o que leva o jogador ao final do jogo, é possível perceber que a história não se encerra. O fato de a Bússola Dourada brilhar quando os meninos saem do escritório do professor Daniel, cria um argumento perfeito para a continuidade da narrativa. É nesse ponto que tem início o roteiro do livro ilustrado que serve como introdução para a aventura que segue no jogo de tabuleiro.

Na história, embora temporariamente derrotado, o vilão Kaos persiste jurando vingança, o que justifica o subtítulo “A vingança de Kaos” inserido nos produtos que compõem o Kit Kimera.

No jogo de tabuleiro, que pode ser considerado como a terceira parte da franquia Kimera, a Bússola Dourada, novamente em poder dos irmãos Luka e Belle, cai do bolso da menina acidentalmente, durante uma aula de campo no Dique do Tororó, abrindo um portal entre o Mundo de Kimera e a cidade de Salvador, possibilitando a promessa de vingança de Kaos. Esse evento faz a maioria da população desaparecer, o que, evidentemente, modifica a rotina da cidade. Para fazer com que a cidade volte ao normal, os irmãos contam com a ajuda de dois novos protagonistas, Analu e Isack.



Dessa forma, a história do universo da franquia está sendo contada através de um fluxo contínuo cronológico, em plataformas midiáticas diferentes, ou seja, a

narrativa do Kimera perpassa nos formatos de um jogo digital, de uma história em quadrinhos, de um livro ilustrado e de um *board game*, o que, conforme Jenkins (2009, p.47) configura-se como um trabalho produzido pela convergência transmidiática, que nas palavras do autor se entende como um “fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos aos meios de comunicação”.

Ainda conforme o autor, “convergência deve ser compreendida como uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos”. (JENKINS, 2009, p.27)

O autor observa que, devido ao fato de as pessoas se utilizarem das novas funcionalidades dos dispositivos eletrônicos para diversas finalidades de consumo e circulação de conteúdo, está se formando uma nova cultura de contação de histórias com formatos e linguagens específicas, as chamadas narrativas transmidiáticas, o que se dá através da criação de narrativas, como filmes, animações, *blogs*, *videologs*, *websites*, *webcomics* e mensagens em redes sociais, postadas em variados canais digitais.

Conforme Jenkins (2009, p.29):

A narrativa transmidiática refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmidiática é a arte da criação de um universo. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história em diferentes canais, [...] colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência mais rica.

Portanto, basicamente, ainda de acordo com o autor, a contribuição distinta e valiosa do todo se dá a partir de múltiplos suportes midiáticos, instaurando-se uma história transmidiática. Dessa forma, o autor acredita que se houver material suficiente para atrair um público-alvo específico e cada obra oferecer experiências novas, é possível contar com a possibilidade de expansão do potencial de uma franquia.

Importante a consideração de Andrade (2015, p. 219), para quem

no formato em transmídia, as plataformas interagem a partir de conteúdo semelhante, porém, o relacionamento entre os meios

acontece de modo mais complexo. A interação segue fluxo multidirecional, levando a audiência e a informação de uma plataforma para outra, indo e voltando no tempo. Nos eventos em transmídia, a informação disponível em cada meio não perde sentido se for apreciada de forma individual, porém, a compreensão plena da história só é possível após o consumo de todo o conteúdo disponível.

Ainda de acordo com o autor, na linguagem em transmídia, um meio é destacado como principal, estabelecendo diálogo com outros formatos envolvidos no processo, narrando os eventos principais da história, enquanto os outros complementam o universo ficcional com informações secundárias, mas que servem para expandir a narrativa e tornar a experiência mais rica. Assim, cada mídia pode ser experimentada de forma distinta e independente, embora de alguma forma estejam interligadas.



Imagem 6: Franquia Kimera
Fonte: Arquivo particular

A expansão proposta para a franquia, a partir da criação do *board game*, encontra em Ryan (2013), importante apoio teórico. Trazendo estudos de Lubomír Doležel (1922 - 2017), um dos fundadores da chamada teoria dos mundos fictícios, para quem o universo ficcional estaria ligado a outro através de três tipos de relações: expansão, modificação e transposição, a autora afirma que entre essas relações, a mais comum é a expansão.

Também é “a mais dada à preservação do universo do que a modificação e as transposições, porque ela não requer uma mudança em nenhum dos fatos

sustentados na narrativa original” (Ryan, 2013 p.96). Por exemplo, se a narrativa de um videogame for desenvolvida a partir de um filme, esse jogo pode trazer a criação de uma nova personagem para fazer parte do enredo; ou se centrar num aspecto do universo narrativo que permanece sem desenvolvimento em outras versões, sem alterar a base de significação daquele universo.

Num constante diálogo com os exemplos trazidos por Doležel, a autora, afirma que

a expansão amplia o escopo do universo narrativo original ao acrescentar mais existentes, ao transformar personagens secundárias em heróis da narrativa que elas vivem, ao fazer com que personagens visitem novas regiões do universo narrativo e ao expandir o tempo coberto pela narrativa original através de prequelas e sequências. (2013, p.100-101)

De acordo com Ryan, a narrativa transmídia desdobra-se em dois projetos principais: um deles é representado por um sistema onde uma determinada história é concebida desde o início, com o intuito de ser a base de uma franquia comercial que será desenvolvida através de múltiplas plataformas midiáticas, fazendo com que seu público-alvo consuma tantas mídias quanto for possível.

O outro projeto é chamado pela autora de efeito “bola de neve” e refere-se à quando uma determinada narrativa se destaca tão intensamente em popularidade, ou se torna tão eminente na cultura, que gera, espontaneamente, uma variedade de prequelas e sequências, ficção de fãs e adaptações, seja na mesma mídia ou entre mídias existentes.

Também atento às narrativas transmidiáticas, Jenkins (citado por Andrade 2015, p. 216) preconiza para elas sete princípios centrais, quais sejam: 1 - Espelhamento e profundidade; 2 - imersão e extração; 3 - construção de mundos; 4 - serialidade; 5 - subjetividade; 6 - performance; 7 - continuidade e multiplicidade.

Este último está fortemente relacionado com o projeto Kimera Analógico, por tratar a continuidade como a capacidade que os fatos de uma história em transmídia possuem para continuar sendo narrados em outro suporte. A multiplicidade consiste no prazer da audiência em ver a história ser contada a partir de diversos pontos de vista, inclusive considerando a capacidade do público para desenvolver a história do seu próprio ponto de vista.

Considerando-se o impulso dado pelas narrativas em diferentes canais de mídia e a convergência comentada pelo autor desse projeto em prol da ampliação do

letramento cartográfico, apresenta-se a próxima fase, que traz o universo escolar que viabilizou o desenvolvimento desse projeto.

5. GANHE UM BÔNUS: A FRANQUIA KIMERA E O CONTEXTO DA ESCOLA ÁLVARO DA FRANCA ROCHA

Acredita-se conveniente que alguns dados sejam expostos para que a justificativa a esse projeto esteja contemplada. Conforme publicação no Portal do MEC (portal.mec.gov.br), em 2017 cerca de dez milhões de estudantes da educação básica seriam beneficiados com a entrega de 26 mil laboratórios de informática, numa expansão do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Entretanto, o que se observa, em muitas escolas públicas de Salvador, não está de acordo com a informação do referido portal. Embora os esforços dos governos estaduais e federais tenham se mostrado intensos quanto ao que se relaciona às aprendizagens construídas com base nas tecnologias, a inovação parece esbarrar em uma série de fatores que vão além da boa vontade e do empenho político pela educação.

Dentre os empecilhos, está o sucateamento das unidades escolares que vai desde as salas de aula deficientes (em termos de equipamentos básicos, como mesa e cadeiras ou conforto térmico e acústico); incluindo a ausência ou defasagem de laboratórios e a falta de segurança para guardar os equipamentos, como os computadores, até a precarização das redes elétricas, que limitam ou impossibilitam o uso de aparelhos eletrônicos, como por exemplo, o Datashow e as TVs. Nesse ambiente, muitas vezes desfavorável, a presença de profissionais apoiadores de um ensino inovador e de qualidade ainda alenta os idealizadores de jogos educativos.

A presença desses profissionais une, nesse estudo, a Escola Municipal Álvaro Franca da Rocha, o jogo Kimera – *Cidades Imaginárias* e a oferta de um *board game* que amplie as possibilidades de aprendizagem já ofertadas pela franquia.

5.1. A incursão no *lócus* da pesquisa

De acordo Schneuwly *et al* (2004), as quatro etapas da sequência didática correspondem à apresentação da situação que, para os autores, representa o primeiro lugar da aprendizagem; à produção inicial, ao desenvolvimento dos módulos e à produção final. Para esse estudo, essas etapas foram adaptadas livremente, embora tenha sido mantida a configuração de sequência didática, na oferta da produção

inicial, nos módulos e na produção final aos estudantes do quarto ano da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

Durante os semestres que antecederam as aulas destinadas ao desenvolvimento desse estudo com a turma, o professor-pesquisador viu, nas oficinas realizadas por outros colegas do mestrado, excelentes oportunidades para a diagnose da turma e elaboração do livro ilustrado e do livro de atividades.

Esses encontros não estavam relacionados diretamente com a proposta do projeto, mas foram essenciais para que se pudesse coletar as primeiras impressões sobre a escola e os estudantes da turma participante da pesquisa. A seguir, um breve relato das visitas à escola, em ordem cronológica.

Data: 07 de junho de 2017

Tema: Urbanização e Problemas da Cidade

Esse encontro foi iniciado com a apresentação de um vídeo sobre a urbanização no Brasil e de outro sobre o aplicativo “Vigilante”. O objetivo desse encontro foi incentivar os estudantes a pensarem em soluções para problemas identificados a partir das condições de urbanização das cidades. Para isso, após as exposições, foi organizada uma dinâmica de jogo com os alunos: três telas que representavam problemas encontrados na cidade (como desabamento, poluição, engarrafamento, dentre outros) foram apresentadas para que os estudantes identificassem e registrassem, em um minuto, o que nelas viam. Depois disso, as equipes foram convidadas a listar sete soluções para os problemas representados. Para finalizar a dinâmica, os estudantes assistiram ao clipe da música Alagados (Paralamas do Sucesso) e expuseram, através de desenhos, numa folha de A3, o que identificaram no clipe como problemas decorrentes da cidade grande. Apesar de um pouco dispersos, todas as equipes responderam de forma satisfatória às atividades propostas.



Imagem 7: Urbanização e problemas da cidade
Fonte: Arquivo particular

Data: 19 de julho de 2017
Tema: Cultura Corporal

O objetivo desse encontro foi estimular a compreensão da Educação Física enquanto Cultura Corporal de Movimento e suas possibilidades de diálogo com a Matemática, utilizando métodos, estratégias e elementos de atividades lúdicas e de gamificação para tratar de situações que envolvem esses componentes curriculares. Naquela oportunidade, foi possível observar como os estudantes se relacionavam entre si, como reagiam às situações em que necessitavam colaborar uns com os outros, visto que ações colaborativas seriam fundamentais para o sucesso das partidas do jogo que se pretendia desenvolver com a turma.

A sala foi organizada em círculo e a turma dividida em 6 grupos de aproximadamente 5 alunos, a fim de que pudessem responder aos questionamentos apresentados através dos slides. De modo geral, a turma ficou atenta e motivada a realizar a tarefa, ainda que um pequeno grupo tenha preferido conversar entre si a participar com o grupo.

Em seguida, foram realizadas três práticas. Primeiro, a tarefa chamada *Macarrão Humano*, dividida em duas partes. O desafio dos estudantes naquele

momento era livrar-se dos obstáculos, com a participação e a cooperação efetiva de cada um. Houve adesão e motivação de todos nesse desafio.

A seguir, foi realizada a atividade denominada *Jogo da Velha com bambolê*, realizada no pátio da escola, utilizando um sistema de rodízio para que todas as equipes jogassem entre si. Novamente a motivação foi intensa, com os estudantes participando das tarefas.

Por fim, realizou-se a atividade chamada *Quebra-Cabeça Humano*. Um jogo onde cada equipe escolhia dois membros que, após unidos pelo professor, deveriam se soltar um do outro, em, no máximo, cinco minutos. Para isso, a própria equipe deveria encontrar a solução, em uma postura de cooperação entre todos os seus integrantes.

Notou-se que, em atividades lúdicas como as realizadas, a maior parte dos estudantes percebeu que a cooperação em prol de um resultado satisfatório para cada equipe era fundamental. Apesar disso, os estudantes não hesitaram em tecer críticas e verbalizar aborrecimentos quando sofriam derrotas, como foi constatado ao término das atividades dessa oficina.



Imagem 8: Cultura Corporal
Fonte: Arquivo particular

Data: 10 de outubro de 2017

Tema: Oficina de desenvolvimento de jogos

Como parte da programação da Semana da Criança, foi realizada a Oficina de Desenvolvimento de Jogos para os estudantes da Escola Municipal Irmã Mariana, localizada no bairro de Sete de Abril, a convite da diretora Fabiana Carla Torres. Esse encontro foi mediado por dois professores-pesquisadores e reuniu cerca de 50 estudantes na sala de aula, para participarem de atividades que tinham como objetivos promover a criatividade e incentivar o desenvolvimento das habilidades de desenhar, pintar, recortar, bem como, desenvolver, na prática, diversos elementos de criação do protótipo de um jogo analógico.

A apresentação começou com a exibição de slides sobre o jogo-simulador Kimera — *Cidades imaginárias*, seus conceitos e sua história como exemplo de uma produção digital genuinamente baiana. Enquanto assistiam aos slides, um grupo de meninas verbalizou um comentário que suscitou a curiosidade etnográfica dos professores-pesquisadores. Elas admiraram-se quanto ao tom da pele dos personagens do jogo: “Eles são tão branquinhos!”, foram as palavras usadas. Naquele momento, houve um “*insight*” sobre a necessidade de uma reformulação no jogo, a fim de que ele viesse a apresentar uma diversidade étnica. Esse fator corroborou com os rumos da pesquisa, principalmente, no que se referia à concepção de novos personagens para o Kimera Analógico.

Concluídas as apresentações do Kimera — *Cidades imaginárias*, foram abordados, de forma mais ampla, os conceitos de jogos e suas características, além do processo básico de produção dos jogos. Em seguida, a turma foi dividida em grupos com quatro estudantes, que receberam folhas de cartolina para a confecção do tabuleiro, moldes em papel para orientar a construção dos personagens, lápis de cor, hidrocor, tesouras, lápis e borracha.

As equipes ficaram envolvidas nessa atividade durante, aproximadamente, 20 minutos, tempo estimado para a ação. Em seguida, em ordem aleatória, os grupos apresentaram para a turma o resultado desse processo, quando os professores-pesquisadores tiveram a oportunidade de comentar as produções, levando em consideração o desenvolvimento das habilidades elencadas para essa tarefa. Esse procedimento balizou as possibilidades de ações que viriam a acontecer na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.



*Imagem 9: Oficina de desenvolvimento de jogos
Fonte: Arquivo particular*

Data: 1º de novembro de 2017

Tema: A leitura do mundo através das Histórias em Quadrinhos

Inicialmente, os objetivos dessa oficina eram observar e estimular a prática de leitura e de escrita, utilizando-se Histórias em Quadrinhos, promovendo uma análise dos textos mistos - uma das características do gênero HQ. Quando chegaram à escola, entretanto, os professores-pesquisadores souberam que as turmas A e B seriam reunidas em um único espaço, o que levou à participação conjunta de aproximadamente 50 estudantes em uma sala de aula, fato que não estava previsto no planejamento, programado com atividades para serem executadas em turmas separadas.

A quantidade de estudantes, superior ao que estava prevista, impediu o aprofundamento esperado nas discussões sobre as questões relacionadas ao tema. Ainda assim, o roteiro seguiu, atraindo o interesse dos estudantes que demonstraram apreço pela temática abordada e um bom conhecimento sobre o tema, pelo fato de já terem trabalhado o conteúdo na escola.

No primeiro momento, foi exibido um vídeo para motivar os estudantes às reflexões que se seguiriam sobre o assunto “Quadrinhos” e, logo depois, foram

apresentados, através de Datashow, slides ressaltando os elementos e as técnicas características das histórias em quadrinhos, tais como onomatopeias, balões, metáforas visuais, movimento e enquadramento.

Questionados sobre seu conhecimento acerca das técnicas, os estudantes demonstraram só reconhecer entre elas os “balões”, um elemento singular, característico dos quadrinhos. Todavia, quando eram estimulados a responder, após mímica ou citação de um exemplo prático usado nas HQs, grande parte da turma se mostrava conhecedora do assunto.

Em seguida, os estudantes e o grupo de professores transferiram-se para uma outra sala, na qual as mesas estavam preparadas para que os estudantes pudessem realizar as atividades práticas. Todos foram divididos em equipes de, aproximadamente, cinco integrantes, em três momentos diferentes e receberam apostilas com atividades diversificadas às quais deveriam responder.

A primeira apostila propunha atividades sobre as “Onomatopeias”; a segunda atividade abordava “Metáforas Visuais” e a terceira trazia “Balões”.

A atividade sobre onomatopeias apresentava a imagem de uma bomba com a escrita “Boom”, e os estudantes eram convidados a escrever o que representava aquela imagem. Na conferência das respostas, observou-se que os estudantes respondiam que era uma bomba e não a representação do som de uma explosão. O mesmo acontecia em relação às outras imagens apresentadas.

Considerando-se sua representação gráfica, a atividade com metáforas visuais apresentou menor grau de dificuldade para os estudantes, embora tenha sido constatada em alguns signos menos familiares para os estudantes, como o que indicava que o personagem estava zozinho, ou os relacionados aos gritos de raiva.

Na terceira atividade, a dificuldade era relativa à identificação das funções de cada balão, através das suas características gráficas. Alguns balões menos conhecidos nas HQs criaram dúvidas e insegurança nas respostas dos estudantes, que precisaram da ajuda dos ministrantes na resolução de algumas questões. Entre os balões que representaram dificuldades estavam os de fala; os de legenda/informativos; balões nuvens de pensamentos; balões de impacto; balões de grito/explosões; balões compostos e balões compostos com pausa.



*Imagem 10: A leitura do mundo através das HQs.
Fonte: Arquivo particular*

Data: 13.12.2017

Tema: A trilha da leitura e escrita: as possibilidades dos jogos de trilha na construção de saberes.

O objetivo desse encontro era compreender as dinâmicas e etapas presentes na elaboração e utilização dos jogos analógicos de trilha (jogo de corrida em tabuleiro), relacionando-os com diferentes conceitos para possibilitar práticas diversificadas de leitura e escrita.

Naquele dia, as duas turmas do quinto ano foram mantidas separadas, diferente do que ocorreu na oficina anterior, quando estavam em uma única sala. Dessa forma, o encontro foi mais produtivo e proporcionou aos ministrantes da oficina o aprofundamento no tema e maior possibilidade de atenção aos alunos.

Um dos ministrantes ficou encarregado de exibir slides sobre os Jogos de Trilha e os objetivos da oficina, enquanto o segundo ministrante fez uma apresentação expositiva, também com slides, sobre o conceito de jogo, quais os principais elementos que compõem um jogo, quem são os profissionais que produzem jogos, qual é o processo básico para o desenvolvimento de um jogo e o que é prototipagem.

A turma se mostrou bastante participativa e atenta ao assunto. Muitas vezes respondendo, com propriedade questões que englobavam os assuntos sobre orientação sócio espacial, cidadania, cartografia e jogos analógicos.

Posteriormente, os alunos foram convidados a expressar suas considerações, através de desenhos, sobre o trabalho realizado nas oficinas durante todo o ano. Alguns fizeram questão de fazer parte desse momento, outros, a princípio, se mostraram envergonhados, mas, logo depois, também quiseram participar desenhando no quadro branco da sala.

Por fim, houve uma confraternização, com as duas turmas reunidas em uma sala só, participando de sorteios de brindes e revistas em quadrinhos.



Imagem 11: A trilha da leitura e da escrita.

Fonte: Arquivo particular

Esses encontros ofereceram possibilidades para que se delineasse a proposta específica para a intervenção deste projeto, visto que, em cada encontro, foi possível conhecer as características da escola e de alguns estudantes. Durante os encontros, ainda que em conversas informais, o professor-pesquisador pode avaliar o que poderia ou não ser interessante para os estudantes e projetar as ações para o desenvolvimento do Kimera Analógico.

5.2 Kimera - *Cidades Imaginárias* e a criação do *board game*

Desenvolvido em primeira instância para ser um jogo digital, o Kimera – *Cidades Imaginárias* (UNEB, 2015), propõe um aprendizado em torno de lateralidade, orientação espacial, geolocalização e cartografia. Na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, não há meios favoráveis para que os estudantes conheçam e apreciem o jogo, tal qual outras escolas que não contam com o aporte tecnológico necessário para a utilização do jogo em sala de aula, o que gerou a proposta de uma criação analógica, justificando, assim, esse estudo.

O desdobramento do Kimera – *Cidades Imaginárias* vem a contribuir com as comunidades escolares que apresentem limitações tecnológicas, tendo pouco ou nenhum acesso às ferramentas no ambiente virtual, a fim de que se beneficiem, também, da proposta pedagógica do Kimera – *Cidades Imaginárias*, visto que se constitui numa opção interessante para o ensino da cartografia nas escolas. Além disso, a criação de um jogo analógico oferece possibilidade para que a iniciativa do jogo-simulador Kimera – *Cidades imaginárias* esteja presente em situações adversas ao uso dos laboratórios, como em situações de queda de energia ou horários reservados por outros professores.

Durante as incursões à escola, por motivos pedagógicos e sempre em acompanhamento às ações do K-Lab, observou-se que instrumentos lúdicos suscitavam nas crianças a curiosidade e o desejo de maior permanência de tempo na atividade proposta. Então, surgiu a hipótese da criação de uma extensão analógica do jogo digital Kimera - *Cidades Imaginárias* como contribuição significativa para o letramento cartográfico dos estudantes. Nesse caso, haveria a intensificação do desenvolvimento das noções de lateralidade, direção, localização, orientação espacial e cartografia, por meio do uso e das técnicas do jogo analógico.

Após as visitas, durante as discussões realizadas no grupo de pesquisa, o professor-pesquisador entendeu que o objetivo do seu projeto deveria ser propor a ampliação do letramento cartográfico, oferecendo condições para que a criança leia o espaço vivido, inclusive aos estudantes matriculados em escolas cujas condições não fossem favoráveis ao acesso aos jogos digitais.

Para que esse objetivo fosse alcançado, foi necessário delinear-se objetivos específicos. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa sobre quais

estratégias poderiam desenvolver as habilidades de lateralidade, localização, orientação espacial e cartografia; em seguida, confeccionou-se o Kit Kimera, um conjunto pedagógico constituído por um jogo analógico, um livro ilustrado e dois cadernos de atividades, para que estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I pudessem ampliar a construção da aprendizagem cartográfica a partir dessa versão.

Na sequência, procedeu-se a socialização do kit entre os estudantes, bem como a realização coletiva e/ou individual das atividades. Por fim, realizou-se a análise dos resultados das atividades de intervenção, para produzir um relatório de conclusão, no intuito de oferecer aos colegas professores subsídios para futuros estudos.



Imagem 12: O Kit Kimera
Fonte: Arquivo particular

5.3 Se jogue! O jogo em sala de aula

A fim de que se torne explícito o planejamento das ações previstas para serem desenvolvidas com a turma na escola, optou-se por apresentar a prévia dos encontros propostos, primeiramente de forma sucinta para, no capítulo 6, detalhar os acontecimentos mantendo a fidelidade do que ocorreu.

Primeiro encontro: Apresentação / Roda de leitura

Objetivo específico:

Inserir os estudantes no contexto e no universo do jogo Kimera – *Cidades imaginárias*.

Tempo estimado: 2 horas-aula.

Propostas: Um livro ilustrado pelo professor-pesquisador será apresentado aos estudantes. As imagens do livro serão projetadas em slides, a fim de que todos tenham a possibilidade de vê-las. Através desse livro, com imagens que narram a

história do jogo digital, os estudantes terão a oportunidade de conhecê-la ou de relebrá-la. Durante a contação da história, o professor antecipará o contexto da narrativa apresentada pelo Kimera Analógico. Em seguida, os estudantes serão divididos em grupos e, cada grupo, receberá um exemplar do Caderno de Atividades 1. Nele, serão propostas atividades que desafiarão os estudantes a associar a história do jogo aos seus conhecimentos sobre cartografia. Finda a atividade, o professor-pesquisador recolherá os cadernos que embasarão a tabulação de dados.

Idealiza-se a estratégia de convidar quatro estudantes para representar os personagens durante o jogo, manipulando os peões no tabuleiro. Os demais colegas atuarão como integrantes do fã-clubes desse personagem, apoiando os jogadores nos desafios e missões, dando dicas e pistas, incentivando o avanço das jogadas.

Segundo encontro: O jogo

Objetivos específicos:

- Oportunizar o contato dos estudantes com a extensão analógica do jogo digital Kimera - *Cidades imaginárias*;
- observar a interação dos estudantes para que as missões sejam concluídas;
- identificar como os conceitos de cartografia presentes no jogo contribuem para os letramentos dos estudantes.

Tempo estimado: 2 horas-aula.

Desenvolvimento: O professor-pesquisador atuará como Mestre do jogo, desde o início, orientando os jogadores e seus fã-clubes sobre as regras, a mecânica e a jogabilidade, para que eles tenham autonomia e possam jogar de forma coletiva. A variável de tempo para cada rodada estará relacionada com a dinâmica empregada pelos jogadores.

Ao final da partida, os jogadores verbalizarão suas opiniões sobre o jogo e seus elementos, ação fundamental para a garantia da proposta colaborativa e transmidiática. Assim sendo, a validação dos estudantes pautará as adaptações do jogo.

Terceiro encontro: Verificando o que aprendemos / Caderno de Atividades 2

Objetivos específicos:

- revisar o conteúdo apresentado no primeiro encontro;

- realizar as atividades propostas no segundo Caderno de Atividades;
- oportunizar a apreciação dos estudantes quanto às dinâmicas realizadas durante o jogo

Tempo estimado: 2 horas-aula.

Desenvolvimento: Depois de uma conversa inicial, na qual serão retomados alguns momentos do encontro anterior, os fã-clubes serão novamente reunidos e receberão o Caderno de Atividades 2, no qual constam atividades variadas, relacionadas às habilidades testadas e/ou desenvolvidas durante as rodadas do jogo. Cada caderno deve ser respondido em duplas e de forma colaborativa, o que será observado e incentivado pelo professor-pesquisador. Entre atividades que propõem desafios cartográficos, uma está relacionada com a escrita da história do jogo, propondo a narrativa do Kimera segundo a visão dos estudantes, efetivando assim a ação colaborativa dos mesmos nesse projeto. Também a experiência vivida poderá ser pontuada por eles, a fim de dar ao professor a oportunidade de ler a narrativa particular de cada um dos estudantes. Os cadernos serão recolhidos para apreciação.

Quarto encontro: Produção final

Objetivos específicos:

- Observar a evolução dos estudantes, através de uma atividade prática;
- socializar os resultados e concluir essa etapa do processo na escola.

Tempo estimado: 2 horas-aula

Desenvolvimento: Nesse encontro haverá a socialização das narrativas e a apreciação dos estudantes quanto às atividades desenvolvidas. A atividade final terá por objetivo intensificar, nos estudantes, a compreensão de que, uma vez envolvido com os processos de aprendizagem, tendo investido em si, sendo colaborativo com os colegas e construindo com eles aprendizagens significativas para seu cotidiano, mais possibilidades terá de desenvolver tarefas em menor tempo e com melhor aproveitamento. Por isso, a opção por voluntários e por atividades que possam ser realizadas em pequenos tempos, em sala de aula. Será fundamental que o estudante se sinta parte do processo, verificando que os conceitos construídos durante o jogo também lhe serão úteis no cotidiano.

Exposto o planejamento, o próximo capítulo apresenta como se deram as ações planejadas, durante os encontros realizados na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

6. REFLITA POR UMA RODADA: CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A LINHA DE CHEGADA

Após os planejamentos, deu-se sequência às providências necessárias ao desenvolvimento do projeto. Antes da apresentação do relato sobre os encontros, julga-se oportuno comentar a participação do professor Isaías Pinho, durante as etapas desenvolvidas na Escola Álvaro da Franca Rocha. Durante o planejamento, considerou-se que seria bastante necessária a presença de outro agente, no sentido de auxiliar o professor-pesquisador com registros fotográficos e redobrar a atenção ao que ocorresse, visto que o professor responsável pelo projeto estaria ocupado com a dinâmica do jogo, atuando como *Game Master*. Durante os fóruns que antecederam a realização do projeto, colegas dos grupos de pesquisa foram convidados mas, devido a diferentes demandas, não puderam estar. Desse modo, não houve solução além de convidar um profissional da área, competente e conhecedor do universo de jogos, cuja atuação em sala de aula relaciona-se à faixa etária para a qual o Kimera Analógico está destinado.

6.1 Trilha realizada

Ao todo, foram realizados cinco encontros, entre setembro e dezembro de 2018, todos na Escola Álvaro da Franca Rocha, no bairro da Engomadeira, em Salvador, Bahia. Inicialmente, os encontros teriam 100 minutos de duração, o que corresponderia a duas horas-aula. Entretanto, durante as conversas com a professora regente da turma, Jaciara Sousa Ribeiro, o professor-pesquisador foi orientado a ampliar esse tempo para duas horas cronológicas, ou seja, 120 minutos, em virtude da agitação natural da turma e das tantas ocorrências, segundo ela, comuns à rotina de sala de aula, como queda de energia, falta de algum material, entre outros complicadores.

6.1.1 O primeiro encontro

Acordos feitos, o primeiro encontro deu-se no dia 19 de setembro de 2018. A professora Jaciara fez as devidas apresentações, lembrando aos estudantes sobre

os objetivos daquele encontro e sobre a importância da participação adequada dos mesmos para que os objetivos fossem alcançados.

Após as boas-vindas, o professor-pesquisador explicou as práticas a serem desenvolvidas e iniciou a apresentação dos slides, contando a história do Kimera, tanto da HQ, quanto do jogo digital.



*Imagem 13: 1º Encontro – Dia 19/09/18
Fonte: Arquivo particular*

A turma manteve-se atenta durante toda a exibição, manifestando expressões de surpresa e satisfação com o que via. Uma dessas expressões foi quando apareceu a imagem do Rei Kimera e de seu irmão, o maléfico Kaos, um híbrido de vários animais. A estranha forma dos personagens despertou a curiosidade dos estudantes, que teceram comentários sobre vários aspectos, por exemplo, o tamanho do Rei Kimera em relação aos irmãos gêmeos, protagonistas do jogo digital, ou sobre as partes que formavam os corpos de Kimera e Kaos (asas, garras de águia, rabos de cobra). Alguns estudantes verbalizaram considerações interessantes como “eles são mutantes e não leões”, outros compararam-nos com os personagens antagônicos da animação O Rei Leão, da Disney.

Após a apresentação da história que antecede a narrativa do Kimera Analógico, conforme o planejamento, seguiram-se informações relacionadas à

localização geográfica. Uma das estudantes questionou sobre onde estava localizada a Antártida, no mapa-múndi que apresentava os dois polos, mas ela não conseguiu identificar em qual dos dois estaria o continente gelado. Um outro comentário foi feito sobre as cores da Rosa dos Ventos apresentada nos slides. Cada ponta da Rosa é representada por uma cor, e o estudante considerou que, além de esse fator tornar mais fácil a identificação dos pontos cardeais, ela ficou mais bonita.

A comparação de semelhança entre os contornos do mapa do Brasil e o da Bahia também foi tema entre os meninos e meninas. Uma delas observou que, embora considerasse a cidade de Salvador muito grande, no mapa ela tinha dimensões pequenas. Mesmo assim, outro estudante mencionou que, apesar do tamanho no mapa, Salvador ainda era maior do que as demais cidades do Estado. Foi muito interessante observar a imersão dos estudantes nessas questões e também sua empolgação quando o slide apresentou o mapa da região da Engomadeira, onde se localiza a Escola Álvaro da Franca Rocha. Além disso, foi admirável o encantamento dos estudantes quando reconheceram os supermercados Atacadão e G. Barbosa, bastante populares entre eles e, principalmente, quando identificaram a localização da sua escola no mapa. A vibração foi contagiante, demonstrando um sentimento de reconhecimento de lugar, o fortalecimento de sua identidade geográfica.

Ao serem questionados se conheciam o Dique do Tororó, muitos levantaram as mãos afirmando que sim. Eles ficaram contentes em ver a localização da Arena Fonte Nova, representada próxima ao Dique no mapa exibido no slide e um deles comentou sobre o Bairro de Brotas, quando leu a legenda indicativa no mapa.

Essas intervenções possibilitam o entendimento de que, quando familiarizados com o assunto a ser tratado, é mais provável que haja um maior engajamento dos estudantes com as propostas do professor em sala de aula. É importante, portanto, que as estratégias idealizadas valorizem os letramentos construídos pelos estudantes, e que, a partir de então, seja possibilitada sua ampliação.

A terceira etapa planejada relaciona-se à organização da turma para a realização de uma roda de leitura.

A turma, naquele dia com 24 estudantes, foi convidada a se dividir em quatro grupos, de seis componentes cada, para que os fã-clubes fossem formados.

Um estudante de cada grupo participou do sorteio para a escolha de um dos quatro personagens do jogo. O sorteio foi realizado a partir do jogo de dados: lançando o dado, aquele que alcançasse o maior número em cada rodada tinha direito à escolha do personagem. O resultado foi divulgado para todos no quadro da sala.

A empolgação dos estudantes gerou alvoroço para arrastar mesas e cadeiras, a fim de organizar espaços adequados para que as equipes trabalhassem. Na tentativa de amenizar a agitação, o professor-pesquisador utilizou a estratégia de desenhar, no quadro branco da sala, uma “barra de vidas”, um marcador comum em jogos eletrônicos, que tem por função controlar o número de vidas de que o jogador dispõe - as vidas são perdidas à medida em que o jogador comete algum erro nos desafios, ou é derrotado em combate, entre outras causas. Os estudantes logo reconheceram o desenho feito pelo professor e verbalizaram saber de que se tratava. Assim, ficou combinado com a turma que, para cada situação de impedimento da organização ou da condição de realizar a atividade, seria retirado um dos cinco pontos da barra de vidas e, se todos os pontos fossem retirados, toda a turma ficaria responsável pelo ônus da desordem e a dinâmica do processo se encerraria.

A estratégia deu certo, e os estudantes passaram a agir com maior atenção e cuidado. No início, houve uma pequena confusão quanto à disposição das mesas, mas rapidamente foi contornada e os estudantes organizaram-se colocando as mesas uma de frente para a outra.

Antes de iniciar a leitura, porém, o pesquisador propôs que cada sexteto escolhesse um leitor e que a dinâmica acontecesse como leitura oralizada compartilhada, isto é, cada estudante leria um trecho em voz alta. Os estudantes responderam que seria melhor e, quando estavam todos preparados, a leitura teve início.

Todos puderam acompanhar a nova história desenvolvida para o projeto, intitulada: A vingança de Kaos, através de dois recursos: o livro ilustrado e os slides, especialmente desenvolvidos pelo professor-pesquisador para esse momento e que possibilitou que a dinâmica de progressão ou retenção da sequência narrativa fosse proposta pelos estudantes, visto que, verbalmente, indicavam o que mais lhes chamava a atenção. O professor-pesquisador optou, nesse sentido, por deixar que a fluência estivesse ao cargo da turma, observando, apenas, para que o tempo cronológico não fosse extrapolado.

A leitura fluiu num ambiente de tranquilidade, porém, ficou evidenciado que a competência leitora ainda não estava adequadamente desenvolvida em todos os estudantes. Alguns fizeram trocas de letras, outros ignoraram a pontuação, o que dificultou o entendimento do texto. Houve os que leram muito baixo e continuamente, o que prejudicava o acompanhamento dos colegas que, muitas vezes, reclamavam ou corrigiam os leitores.



Imagem 14: 1º Encontro – Dia 19/09/18
Fonte: Arquivo particular

Muitas vezes, o auxílio do professor-pesquisador para a leitura de uma palavra ou para a compreensão de uma frase foram solicitados. Palavras que, para um leitor fluente, seriam consideradas simples, para os jovens leitores do 4º ano eram obstáculos à compreensão. Esse fator evidencia a maior necessidade de investimento em leituras de diferentes textos, em todas as aulas da escola. É importante considerar que o projeto, embora pautado na ampliação do letramento cartográfico, ofereceu propostas de leituras e escritas aos estudantes, porque o professor-pesquisador crê nessas atividades como inerentes a todos os componentes curriculares, não podendo ficar restrito apenas às aulas de Língua Portuguesa.

Em um desses momentos em que a intervenção do professor foi solicitada, os estudantes estranharam a citação no livro sobre uma bússola dourada. Eles perguntavam que objeto estranho seria aquele e qual seria a sua função. O pesquisador, então, buscou entre eles mesmos o auxílio para o entendimento, questionando se alguém já tinha ouvido falar ou conhecia uma bússola. Inicialmente, a turma demonstrou insegurança, mas, devido às explicações dadas sobre a funcionalidade do instrumento, começou a comentar o que havia aprendido na aula de geografia.

Em seguida, os sextetos subdividiram-se em duplas, a fim de melhor realizarem as propostas do Caderno de Atividades 1, também elaborado pelo pesquisador para esse projeto. No caderno, constam questões embasadas no universo do Kimera, mas que requerem dos estudantes atenção quanto aos conhecimentos geográficos possibilitados ou requeridos pela estrutura da narrativa, com questões relacionadas à lateralidade, à orientação e à localização espacial, que deveriam ser respondidas no tempo restante do encontro, aproximadamente 30 minutos. Esse instrumento serve como diagnose para que o professor-pesquisador tenha ciência sobre o conhecimento prévio dos estudantes.

A ideia inicial de formar apenas sextetos não se concretizou, visto que dois estudantes estavam ausentes e um grupo preferiu manter-se em quarteto. Considerando que não haveria problema para o desenvolvimento da atividade, o professor-pesquisador concordou e, assim, foram distribuídos 11 cadernos.

Seguem os resultados de cada uma das seis questões propostas.

Na primeira questão, foi solicitado que os estudantes marcassem a alternativa que apresentava “um local que está na direção sul em relação ao Dique do Tororó”. Convém lembrar que, tanto nos slides, quanto no Livro Ilustrado, constava a informação de que o maléfico Kaos fugiu para o sul. Das onze equipes, sete marcaram como opção a letra “a” (Dique do Tororó) e quatro acertaram, marcando a opção “c” (Farol da Barra).

A segunda questão exigia a interpretação correta da consigna para sua realização. Foi solicitado que, a partir das pistas dadas, localizassem o local de moradia de duas senhoras, a avó e a tia de um dos personagens. Nessa questão, nenhum conhecimento extratexto era exigido, bastava que os estudantes atentassem para as pistas dadas e circulassem, utilizando cores diferentes, vermelho e azul, os

locais indicados. Novamente, sete duplas acertaram e quatro erraram, sendo que dessas, duas inverteram as cores na hora de circular, o que foi considerado como erro, por não atender a consigna.

O grau de dificuldade dessa atividade foi considerado alto pelos estudantes, e o professor-pesquisador associou essa dificuldade à deficiência na competência leitora, que inviabiliza uma melhor interpretação de textos.

A terceira questão apresentava o mapa-múndi e solicitava para que os estudantes pintassem o continente no qual se encontra o Brasil. No slide, essa imagem foi apresentada e bastante comentada, principalmente em relação à semelhança entre Bahia e Brasil. Das onze equipes, seis acertaram, uma pintou apenas o Brasil e quatro pintaram a África.

A quarta questão apresenta um mapa de Salvador com as indicações nominais de alguns bairros e a figura da Rosa dos Ventos. A solicitação era que os estudantes, tomando como base o Dique do Tororó, preenchessem lacunas, tornando verdadeiras as frases apresentadas. Para isso, bastava que relacionassem as indicações da Rosa dos Ventos com as localizações dos bairros. Nessa questão também ficou evidenciada a dificuldade quanto à compreensão das frases, pois eles verbalizaram que não estavam conseguindo entender como saberiam cada localização. Quatro equipes acertaram as frases e sete erraram todas elas.

A quinta questão trazia uma proposta de associação de legendas, o que é bastante necessário na vida cotidiana. Os símbolos usados para os pontos foram convencionais. Esperava-se que a maioria dos estudantes já os conhecessem ou que, pelo menos, pudessem fazer associações, quais sejam: uma cruz para hospital, um garfo e uma faca para um restaurante, uma bomba de gasolina para o posto de gasolina, uma casa, representando área residencial, um telefone para representar telefone público e um “P” que representa parada de ônibus ou ponto de ônibus. Nove equipes acertaram as legendas do hospital, do restaurante e do posto de gasolina e duas erraram a questão toda, trocando a identificação das legendas, escrevendo pontos cardeais para elas. Na legenda representada por uma casa, sete responderam “casas” e duas responderam “residência”. Na legenda com um telefone, seis responderam “telefone”, uma respondeu “posto telefônico”, uma respondeu “telefonema” e uma respondeu “orelhão”.

Dando continuidade a essa questão, os estudantes deveriam indicar a posição das legendas no mapa, utilizando-se do Dique do Tororó como referência. Duas equipes negaram-se a responder, alegando não ter entendido a questão. O professor-pesquisador, então, sugeriu que eles lessem novamente e tentassem responder, mas que não haveria nenhum problema caso não o fizessem. As outras nove equipes escreveram respostas variadas, a maioria delas de acordo com a consigna. Nessas escritas, observa-se o quanto os estudantes estão distanciados da ortografia padrão.

Na sexta e última questão, os estudantes foram convidados a escrever quais suas perspectivas para os próximos encontros. Apenas uma dupla se negou a escrever sua opinião. Todos os outros realizaram suas produções textuais com suas perspectivas, sinalizando o desejo de um combate entre Kimera e o quarteto formado pelos personagens contra o vilão Kaos. A expectativa por momentos divertidos e prazerosos também foi bastante mencionada.

6.1.2. O segundo encontro

O segundo encontro se deu no dia 26 de setembro, também das 13 às 15 horas e contou com a presença dos professores pesquisadores Isaías Pinho e Lúcia Santos.

A turma recepcionou os professores demonstrando grande alegria. A atividade a ser proposta era prática, então não houve demandas com o equipamento e, rapidamente, iniciou-se a conversa com os estudantes, a fim de relembrar os combinados e momentos do encontro anterior. Considerou-se que, sendo aquele um encontro para jogar, era bastante natural a agitação dos estudantes. Entretanto, foi necessário que o professor recordasse o combinado e retomasse o desenho da “barra de vidas”, tal qual feito no primeiro encontro. Naquele momento, todos acordaram sobre manter o ambiente organizado e adequado para que a ação acontecesse. Entretanto, por mais de uma vez, o grupo foi interrompido pela entrada de estudantes na sala, fossem alunos atrasados ou curiosos, vindos de outras turmas.

Assim que organizadas em círculo, de modo que todos pudessem ter uma boa visualização das jogadas, com a mesa da professora colocada ao centro, as equipes tiveram o primeiro contato visual com o tabuleiro. Nesse encontro, estavam

presentes 20 estudantes, então, foram formados quatro grupos de cinco estudantes, chamados pelos professores de fã-clubes. Os fã-clubes posicionaram-se de acordo com onde estavam os personagens que apoiariam. Apenas um estudante não aceitou a disposição e optou por isolar-se, ficando no lado oposto aos demais.

No início, tudo se mostrou como novidade e, à medida em que a explicação das regras transcorria e os estudantes se inteiravam delas, surgiam algumas questões, principalmente, quanto à possibilidade de todos manipularem o “boneco”, como chamaram as personagens. Assim que compreenderam os procedimentos, os estudantes elegeram quem manipularia os avatares. Não havendo outras dificuldades quanto ao entendimento, a rolagem dos dados marcou o início do jogo.

Os jogadores tinham liberdade para definir o percurso a ser seguido pelos personagens. À medida que avançavam nas jogadas, os fã-clubes empolgavam-se, contribuindo com opiniões, sugestões, respostas aos desafios e palavras de motivação. A diversão era grande frente às descobertas, assim como a curiosidade por parte dos estudantes perante o jogo. Os integrantes dos quatro grupos “debatiam” resoluções para as ações e iniciativas tomadas para com os seus personagens.

Perguntas a respeito dos itens dispostos no tabuleiro, tais como um contêiner de material reciclável e árvores que estavam espalhadas pelo mapa, ou sobre localidades como o Dique do Tororó, ao qual relacionaram com as esculturas dos Orixás, permeavam as jogadas. Alguns alunos comentaram que já conheciam a região do Dique do Tororó, alegando já terem passado pelo local de ônibus coletivo. Já as outras referências dispostas e que compõem a paisagem da região, como a Usina Geradora e o Jardim das Rosas, só passaram a ser conhecidas pelos estudantes, por estarem representadas no tabuleiro.

Boa parte dos alunos demonstrou conhecimento sobre os pontos cardeais; alguns tinham dúvidas e demonstraram ter aprendido no momento do jogo. Isso ficou evidenciado durante várias etapas do jogo, com o pagamento de “prendas” resultantes das Cartas Desafios.

Além do letramento cartográfico, os alunos precisaram, durante o jogo, demonstrar conhecimentos linguísticos (compreensão das regras, leitura em voz alta das “Cartas Desafios”), matemáticos (uso das operações: soma e subtração) e sobre coleta seletiva de lixo. Inclusive, alguns dos alunos, pediram para sair da sala e consultar o vasilhame seletivo no pátio da escola e perceberam que havia uma troca

de cores naqueles vasilhames. Quando perceberam o equívoco, os próprios estudantes comentaram com os colegas que era preciso avisar para a professora, já que a representação tinha que ser correta.

Quando as árvores maléficas foram liberadas e passaram a fazer parte do jogo como adversárias dos personagens, houve grande apreciação do grupo. A excitação dos estudantes ficou evidente, quando alguns quiseram enfrentá-las e outros preferiram fugir daqueles inimigos.

A mecânica de exploração do jogo propôs uma grande virada no momento em que um dos participantes ingressa no local representado no tabuleiro como Usina Geradora e que foi corretamente identificada por alguns alunos como sendo hoje, o local onde se encontra a Lanchonete Habib's. A reviravolta ocorre porque, entrando na Usina, e respondendo corretamente ao desafio da carta, o personagem pode liberar uma das passagens que outrora bloqueava um dos trajetos até o objetivo principal dos personagens. Além disso, com essa ação, eles acabam libertando também, três novos inimigos, os personagens chamados de Malkriadus, cuja função no jogo é atrapalhar e perseguir os heróis por todo o tabuleiro, gerando euforia e dinâmica, fazendo com que os estudantes se mostrem cada vez mais motivados e imersos na aventura.

Alguns jogadores perceberam que as suas ações teriam que ser colaborativas e que deveriam, juntos, decidir os próximos movimentos. Eles compreenderam que, se jogassem colaborativamente, as dificuldades se tornariam mais brandas.

O primeiro personagem a chegar na Faixa de Segurança, uma zona segura e blindada contra o ataque dos inimigos, foi Analu, devidamente encorajada pela estudante que a manipulava e seu fã-clube.

A partir da Faixa de Segurança, o jogador tem a opção de ficar em segurança, no local ou de participar de um mini game, enquanto espera os demais jogadores, visto que o Portal das Direções, conforme já mencionado, só se abre quando todos os jogadores completam o percurso e depositam o ponto cardeal que trouxeram consigo, durante a aventura, no seu respectivo local, a Rosa dos Ventos.

A pergunta sobre qual seria a opção da jogadora foi feita pelo pesquisador que esteve atuando, desde o início, como *game master*. A jogadora preferiu aguardar no local, pois a saída da faixa estava conturbada, devido ao crescente número de inimigos que para lá se deslocaram, perseguindo os outros jogadores, que também levaram seus personagens em direção à Faixa de Segurança.



Imagem 15: 2º Encontro – Dia 26/09/18
Fonte: Arquivo particular

Faltava apenas um jogador chegar à zona de segurança e ele estava tendo dificuldades, pois a direção do *token* que estava em seu poder já havia sido preenchida no Portal da Direções por um outro jogador. Esse fato o obrigava a ter que buscar o *token* com a direção que faltava, já que de nada adiantava ir para a Faixa de Segurança. O jogador não teve escolha senão continuar o percurso, pois os monstros o perseguiram e ele não tinha meios para enfrentá-los, já que era o único jogador no

tabuleiro. “É melhor um covarde vivo do que um valentão morto, já dizia, minha professora”. Com essa frase, o jogador seguiu seu percurso em busca do *token*.

Para alcançar o *token*, ele precisava passar pela barreira do contêiner de recicláveis, depositando um dos coletáveis conseguido no curso do jogo. Para ultrapassar a barreira, deveria depositar o coletável de maneira correta, pautado na codificação cromática (azul para papel e papelão, verde para vidro, amarelo para metal e vermelho para plástico), o que não foi problema, visto que recebeu o apoio de seu fã-clubes, que a todo momento proferia palavras de encorajamento e animação. O divertimento e a expectativa chegaram ao ápice quando este jogador, depois de uma rodada custosa, conseguiu, finalmente, chegar à Faixa de Segurança, e preencher o espaço da Rosa dos Ventos com o *token* da direção que faltava.

Após a rodada, conforme planejado, houve o momento para que os jogadores e seus fã-clubes pudessem avaliar o jogo e contribuir com opiniões acerca do que tivessem observado. Nesse sentido, o professor-pesquisador avaliaria as sugestões dadas e procederia as devidas alterações no jogo, assegurando ao projeto sua proposta colaborativa e transmidiática. A turma trouxe diversas e interessantes considerações. Os estudantes comentaram o fato de não haver apenas um ganhador e que todos ganharam mesmo chegando em posições diferentes, o que, para eles foi um aspecto positivo, porque “ninguém terminou o jogo triste”.

Entre as sugestões dadas, a implementação de um novo poder para equilibrar a locomoção dentro das águas do Dique do Tororó, do tipo: “oxigênio extra” ou “respirar embaixo d’água” e a criação de um novo personagem aquático, que pudesse interferir junto aos personagens, enquanto os mesmos estivessem dentro da área de água do Dique do Tororó. Então, foi proposto que, em conjunto com os demais colegas, o estudante que, inicialmente, recusou-se a participar da atividade e agora era o autor da ideia do personagem ficasse responsável pela sua criação, observando o perfil descrito pela turma. Imediatamente, o grupo definiu que o novo personagem deveria ter forma de sereia e deveria se chamar Malkriada.

Assim, o estudante ficou responsável pela criação e os professores presentes naquele encontro ficaram bastante satisfeitos com os desdobramentos da tarde.

Diferente do primeiro encontro, quando a professora da turma se fez presente até o fim da primeira metade da aula, dessa vez ela não ficou na sala de aula

e não interagiu com os alunos, perdendo a oportunidade e a possibilidade de conhecer uma outra forma de utilização do jogo com a turma. Isso, certamente, só agregaria valor à relação aluno-professor, fazendo com que ambos se sentissem cada vez mais próximos.

6.1.3. O terceiro encontro

O terceiro encontro ocorreu no dia 03 de outubro, no mesmo horário dos antecessores. A turma recebeu o pesquisador demonstrando muita alegria e expectativa, tanto que, prontamente, arrumaram a sala, dispendo as cadeiras como no último encontro, quando foram formados quatro grupos representando cada um dos personagens do jogo: Analu, Luka, Isack e Belle.

Vale ressaltar que, logo na chegada, assim que os professores participantes do projeto passaram pela secretaria, foram informados que dois alunos da turma haviam sido suspensos por “comportamento irregular” (expressão usada pela professora Jaciara que deu a informação). Um deles era o estudante que havia ficado responsável pela produção da nova personagem, conforme acordado no encontro anterior. Sendo assim, naquele dia, contou-se com a presença de dezenove (19) alunos. A ausência do estudante responsável pelo desenho não gerou prejuízo no planejamento, já que essa ação ficara combinada para o quarto e último encontro.

Com o equipamento do Datashow ligado e funcionando, foi feita uma nova apresentação de slides com imagens do jogo e imagens relacionadas ao conteúdo disciplinar referente ao projeto, lembrando, dessa forma, a divisão dos continentes e algumas curiosidades sobre o continente americano (Américas do Norte, Sul e Central) e sobre outros países, como a Austrália e a Rússia. Também foi novamente mostrada a divisão do território brasileiro em estados, o que, por sua vez, fez os garotos verbalizarem novamente a semelhança física (dentro da ilustração cartográfica) entre a Bahia e o Brasil. Mais uma vez, a partir dos slides, foram situadas as divisões relacionadas ao Estado da Bahia, ao município de Salvador e aos bairros, em especial, o da Engomadeira, onde se localiza a Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

Os alunos se mantiveram atentos a apresentação e explicação dos slides, interagindo, fazendo perguntas, acessando outras localizações; demonstraram

interesse em saber sobre outros lugares. Algumas dúvidas também surgiram, quanto ao deslocamento do sol e os indicadores de **nascente** e **poente** ou ainda o uso do próprio corpo para orientação espacial, o que foi esclarecido posteriormente pelo pesquisador.

Embora essa ação estivesse planejada, ela foi reforçada e considerada de extrema necessidade, após a análise das respostas dadas no Cadernos de Atividades entregues no primeiro encontro. Observou-se que, muitos estudantes verbalizaram questões relacionadas às perguntas constantes naquele material e demonstraram, dessa vez, uma melhor compreensão sobre o tema abordado, inclusive quanto ao vocabulário utilizado.

Ao visualizarem a Rosa dos Ventos nos slides, os estudantes verbalizaram suas opiniões sobre as referências cromáticas usadas no tabuleiro, afirmando que acharam interessante a ideia de cada ponto cardeal ter relação com uma cor diferente, usada na composição de alguns elementos, como: os *tiles* de poder, os coletáveis, os lados do tabuleiro e o Portal das Direções, além do design usado para marca do jogo. Para eles, a associação cromática foi um dos fatores que contribuiu para a compreensão do assunto pontos cardeais.

Feitas as considerações, os estudantes foram convidados a se reunirem em duplas e então foram distribuídos os exemplares do Caderno de Atividades 2, também elaborado e contextualizado pelo professor-pesquisador, com o objetivo de ampliar o letramento cartográfico dos estudantes e de verificar se o jogo havia ou não contribuído para que tal objetivo fosse alcançado.

Apesar de as pesquisas e a adequação do conteúdo para compor as questões do Caderno de Atividade 02 terem sido criteriosamente selecionadas, percebeu-se que algumas perguntas ainda apresentaram alto grau de complexidade para alguns estudantes. O número de nove questões, segundo eles muito grande, para serem respondidas em um único momento gerou dispersão. Os fã-clubes alegaram cansaço, disseram serem muitas questões e demonstraram desinteresse, embora as atividades trouxessem oportunidades de se trabalhar com desenhos, pintura e brincadeiras.

Esse fato gerou reflexões quanto ao material apresentado em sala de aula, não só nesse projeto, mas em diferentes situações. Um ajuste no vocabulário das atividades poderia resolver o desinteresse em realizá-las? Um tempo maior poderia incentivar a turma? Talvez a divisão da dinâmica em duas etapas favorecesse a concentração: em uma delas, constariam questões discursivas, em outra, questões objetivas. São hipóteses que podem ser melhor analisadas quando se tem um maior contato com o grupo de estudantes, muito embora essa resistência, cansaço ou desinteresse não tenham surgido em nenhum momento durante os encontros anteriores, destinado ao jogo.



*Imagem 16: 3º Encontro – Dia 03/10/18
Fonte: Arquivo particular*

Considerando que avaliar os processos de aprendizagem não é o objetivo deste projeto, optou-se por seguir com as atividades planejadas e buscar uma

estratégia para que os estudantes concluíssem o que haviam iniciado. A conclusão era importante visto que a partir das atividades do Caderno 02 é que seria possível verificar o progresso dos estudantes. Convém lembrar que as atividades propostas pelo segundo caderno ofereciam desafios semelhantes às do primeiro.

A fim de que as propostas fossem realizadas, a estratégia considerada mais viável e de fácil providência foi afirmar que a entrega dos adesivos dos respectivos personagens do jogo ficaria condicionada à conclusão das atividades propostas. Essa iniciativa acelerou o processo das respostas do livreto de atividades por parte de toda a turma e resultou com a entrega dos adesivos para todos.

Naquele dia não houve adequação entre a execução das atividades e o tempo destinado para elas, por isso foi necessária a transferência das propostas relativas a pinturas de painéis referentes à história do jogo, o concurso do painel melhor elaborado e da confraternização para a semana seguinte.

6.1.4 O quarto encontro

O quarto encontro aconteceu no dia 10 de outubro, no mesmo horário dos encontros anteriores, porém, naquele dia, a turma estava acomodada em uma outra sala, no piso superior da escola, visto que o equipamento de projeção havia sido solicitado para outra atividade. Não houve prejuízo para o projeto, visto que não haveria necessidade do equipamento.

Tal qual aconteceu nos outros três encontros, no primeiro momento desse houve uma roda de conversa, durante a qual os estudantes opinaram sobre o encontro anterior e ouviram as orientações do que aconteceria naquele dia. Estavam presentes dois estudantes recém matriculados na escola e que, por isso, não participaram de nenhum dos encontros anteriores. A presença dos dois foi importante porque se mostraram curiosos com o projeto e faziam perguntas que eram respondidas com desenvoltura pelos colegas. O diálogo entre eles apontou o prazer que os estudantes sentiram com a atividade e o quanto eles se envolveram e dominavam o assunto, tanto relacionado ao jogo quanto à cartografia.

A ausência de um dos estudantes mais participativos de todo o processo foi lamentada pelo grupo e também pelos professores, visto que se acreditava que ele teria ainda muito a contribuir com o projeto e seus desdobramentos.

Depois da roda de conversa, cada grupo foi novamente dividido e organizado em quatro grupos de fãs-clubes, referentes aos personagens do jogo. Esses grupos foram divididos em duplas para a realização da atividade de pintura nos painéis, com imagens referentes à história do jogo. Distribuídos os materiais, como lápis de cor e hidrocor, a atividade procedeu tranquilamente. Foi possível observar que, enquanto alguns estudantes se apressavam para finalizar a atividade, outros se mostravam preocupados em realizar um trabalho melhor elaborado, destinando muita atenção à harmonia cromática, mesclando cores. Enquanto isso, o material da confraternização foi discretamente mantido sob sigilo para não desviar o foco e a concentração dos meninos, a fim de que eles concluíssem o que haviam iniciado.

À medida em que iam sendo concluídas, as pinturas iam sendo expostas em uma espécie de galeria formada sobre a mesa da professora. No final, quando todos os dez trabalhos já tinham sido entregues, foi feita uma votação para eleger os quatro trabalhos que participariam da escolha do melhor.

A estudante vencedora do concurso recebeu um pôster em tamanho da divulgação promocional do jogo, em tamanho A3. Vale salientar, que os demais integrantes do grupo dela, que fizeram parte do fãs-clubes do personagem Isack também receberam o pôster.

Um dos alunos foi destaque pelo seu interesse na leitura dos livros, dos quais ele não se afastou nem nos momentos de descontração ou naqueles em que poderiam ficar mais livres, aguardando que os colegas concluíssem alguma atividade. Essa postura que denota curiosidade e interesse fez com que ele fosse agraciado pelo professor-pesquisador, que lhe presenteou com livros e revistas em quadrinhos. Além dele, outros três estudantes também foram contemplados com revistas em quadrinhos, devido ao seu desempenho durante todos os encontros realizados.

Outro estudante premiado foi o menino que, em primeira instância, negou-se a participar da atividade proposta. Apesar de a professora informar que ele tinha necessidade de maior atenção e acompanhamento especializado, o garoto se mostrou proativo e extremamente interessado em desenvolver as ilustrações para as novas personagens que comporiam o jogo, as Malkriadas Aquáticas. O professor-pesquisador, então, otimizou a arte criada pelo estudante, fazendo um pôster especial, com o conceito das criaturas criadas por ele nas folhas do seu caderno.



Imagem 17: 4º Encontro – Dia 10/10/18
Fonte: Arquivo particular

A felicidade e o orgulho, naquele momento, ficaram refletidos no rosto da criança, que percebeu o reconhecimento e valorização da sua participação naquele momento do projeto, tão significativo para todos. Os outros integrantes do grupo dele também receberam um pôster com os personagens criados pelo colega.

Por fim, enquanto as vivências daqueles quatro encontros eram debatidas com os alunos, a turma foi contemplada com saquinho com doces e brindes, para confraternizar e lembrar daqueles momentos de aventura e aprendizagem, no universo mágico do Kimera Analógico.

6.1.5 O último encontro

O último encontro desse projeto com a turma foi marcado para o dia 05 de dezembro. Os estudantes queriam participar mais efetivamente do jogo, manipulando os heróis no tabuleiro, então, foi utilizado, novamente, o sistema de substituição de jogadores: os colegas do fã-clubes intercalavam-se entre as jogadas, sendo escolhidos por quem estava na vez de manipular os peões do tabuleiro. Dessa forma, todos tiveram a oportunidade efetiva de participar não só das dinâmicas práticas, como também, das jogadas no tabuleiro.

Dessa vez, ficou mais evidente que a turma conseguia se guiar no mapa e se localizar melhor, usando como referência os pontos cardeais, para identificar sua posição nas regiões próximas ao Dique do Tororó.

Em um determinado momento, um dos garotos questionou o posicionamento das áreas norte e sul, alegando que estariam invertidas em relação à Régua de Conversões que estava em sua mão. Mas, antes mesmo que professor-pesquisador se pusesse a explicar, os próprios colegas se anteciparam e explicaram que ele deveria se orientar pela localização das regiões representadas no mapa e não pela Régua de Conversões.

Outra evidência que ficou clara foi a relação direta entre os pontos cardeais com as cores que representava cada um deles. Essa foi uma estratégia que teve resultados positivos, não só quanto aos pontos cardeais, que foram relacionados às suas respectivas cores, mas também, as distintas regiões no mapa, que seguiam essa lógica e eram representadas ou apresentavam cores diferentes de acordo com sua localização.

Uma característica que se tornou ainda mais evidente foi a cooperação entre os jogadores. Durante as jogadas, eles interagiram mais uns com os outros, alertando, opinando, aconselhando, dando dicas para os jogadores, mesmo sendo do fã-clubes de outro personagem.

Nesse encontro, o jogo foi apresentado com algumas novidades: uma nova distribuição das peças no tabuleiro, o que resultou em outra dinâmica, em comparação aos encontros anteriores. Esse fato gerou a necessidade de os jogadores variarem suas estratégias e enfrentarem novos desafios, principalmente, porque na nova versão, foram apresentadas as Malkriadas, personagens sugeridas pela turma e

desenhadas por um dos alunos. Foi bastante significativo para o projeto, para o professor-pesquisador e para o próprio estudante, que teve a oportunidade de ver a sua personagem em ação, quando os seus colegas interagem com a sua criação.



Imagem 18: 5º Encontro – Dia 05/12/18
Fonte: Arquivo particular

6.2 Resultados obtidos

Os estudantes mostraram-se muito motivados com a chegada dos pesquisadores. Rapidamente, começaram a se organizar em grupos como foi solicitado pelo pesquisador e ouviram atentamente as instruções. Os alunos participaram efetivamente do jogo, dando ideias, sugestões ou orientando uns aos outros como as ações deveriam ser realizadas. Eles trabalharam em equipe e perceberam o quanto isso foi importante para alcançar o objetivo do jogo.

Essa dinâmica dos fã-clubes foi fundamental para que todos os alunos participassem de maneira direta ou indireta do jogo.

É muito importante registrar também, que alguns estudantes demonstraram desejo em contribuir para a continuação da história. Entre as sugestões dadas, a implementação de um novo poder para equilibrar a locomoção dentro das águas do Dique do Tororó, do tipo: “oxigênio extra” ou “respirar embaixo d’água” e a criação de um novo personagem aquático, que pudesse interferir junto aos personagens, enquanto os mesmos estivessem dentro da área de água do Dique do Tororó. Chegando ao ponto de apresentar desenhos de seus cadernos e se comprometendo a trazer novos personagens para integrarem a história, gerando assim, os princípios da narrativa transmidiática citados no capítulo 4, quando apresentados os sete princípios das narrativas transmidiáticas.



Imagem 19: Malkriadaz
Fonte: Arquivo particular

No final, ao apelarem para que os professores-pesquisadores retornassem para dar continuidade as atividades e interações, ficou constatado que o desejo da turma e os resultados obtidos para a pesquisa, demonstravam o sucesso do projeto.

É importante lembrar que no terceiro encontro, dois alunos haviam sido suspensos e outros dois estavam ausentes. Portanto, a análise do Caderno de Atividade 02 foi relacionada aos resultados de nove cadernos e não mais de onze, como no primeiro encontro.

Como estratégia da verificação da ampliação do letramento cartográfico dos estudantes, o objetivo primeiro desse estudo, as atividades propostas no Caderno

de Atividades 2, versavam sobre as habilidades a serem desenvolvidas durante as rodadas do jogo, para as quais, os estudantes precisavam deslocasse no e do tabuleiro, em situações vivenciadas.

Enquanto no Caderno 01 as questões eram mais diretas porque tinham por objetivo balizar o conhecimento prévio dos estudantes, no Caderno 2, os estudantes precisavam dos conhecimentos construídos durante as jogadas para responder as propostas. A primeira questão do Caderno de Atividades 2 afirma que Kaos, o vilão, havia fugido para o Farol da Barra. A pergunta é em qual direção está esse Farol. Das nove duplas, oito marcaram a opção certa, “d” (o Sul) e apenas uma dupla errou, marcando a opção “a” (o Leste). Esse escore confirma que a maioria da turma desenvolveu a habilidade de reconhecer as direções conforme a rosa dos ventos.

A segunda questão apresenta uma placa com setas indicando locais diferentes, referentes aos que foram apresentados no tabuleiro do jogo. Os estudantes deveriam completar frases, indicando as direções a serem tomadas de acordo com as solicitações da questão. Das nove duplas, três acertaram integralmente a questão, uma errou a questão completa e as demais acertaram cinquenta por cento. Observa-se que as questões erradas evidenciam um déficit na competência leitora, visto que as respostas corretas que completam as frases já são trazidas, entre parênteses, nas duas opções oferecidas.

A terceira questão apresenta um pequeno texto e uma ilustração, no qual é pedido para que os alunos observem o desenho e respondam as perguntas de acordo com o que estão vendo. O fato dessa questão apresentar nove perguntas para eventuais respostas, dificultou o balizamento do professor-pesquisador quanto ao rendimento dos alunos, mas, novamente ficou evidenciada a dificuldade na competência leitora e no entendimento das perguntas. Das nove duplas, quatro acertaram cinquenta por cento da questão; três acertaram noventa por cento e duas acertaram a questão toda.

A quarta questão mostra o personagem Isack com os braços abertos, de frente para a Arena Fonte Nova, e solicita que os estudantes preencham as caixas de texto com as regiões adjacentes à localização do personagem. Oito duplas erraram preenchendo as caixas com os pontos cardeais, somente uma dupla, respondeu corretamente com o nome das regiões adjacentes. Na análise dessa questão o professor-pesquisador observou que a imagem sugerida era bastante semelhante

àquela que os estudantes já haviam visto no material escolar. Como a solicitação era sobre as direções, é possível que os estudantes não tenham lido a questão, contentando-se em preencher conforme o que lhes era conhecido.

Na questão cinco, os alunos deveriam indicar com as palavras “esquerda” ou “direita”, as solicitações das questões referentes ao apresentado no desenho. Quatro duplas acertaram, enquanto outras três acertaram parcialmente e duas erraram todas as perguntas. As respostas erradas demonstram falha na percepção viso-motora cruzada, quando o estudante precisa imaginar-se na posição do personagem para reconhecer a sua localização espacial.

A sexta questão apresenta um labirinto no qual os alunos deveriam com um traço, ligar um ônibus ao seu destino final, o Dique do Tororó. Oito duplas acertaram a questão e apenas uma não realizou essa atividade.

Já a sétima questão traz atividades diversificadas, em que as duplas deveriam pintar os recipientes de coleta seletiva com as cores correspondentes aos resíduos sólidos e a Rosa dos Ventos de acordo com as cores e os respectivos nomes dos pontos cardeais apresentados no jogo. Seis equipes acertaram a pintura dos recipientes, uma errou e duas não pintaram. Quanto à pintura da Rosa dos Ventos, cinco duplas acertaram, duas erraram as cores e duas não pintaram, sendo que oito preencheram corretamente o nome dos pontos cardeais e uma dupla não preencheu. O professor-pesquisador avalia que a predominância de acertos nessa questão se deu em decorrência das cores com as quais a Rosa dos Ventos e os recipientes para a separação de resíduos foram representados no tabuleiro.

As duas últimas questões solicitavam que escrevessem suas impressões e considerações quanto à experiência de jogar a aventura do Kimera Analógico. Apenas uma dupla não quis escrever. Os relatos mostram que houve satisfação em jogar, mas que a parte de leitura e escrita não foi tão bem recebida. Isso chamou a atenção do professor-pesquisador, que havia tomado por hipótese que o Kit Kimera, por ser ilustrado e oportunizar ao estudante atividades de artes, como desenho e pintura, fosse ser recebido com maior apreço. No entanto, na maioria dos registros, consta que era “um dever”, ou seja, na visão dos estudantes, mais uma das atividades de escrita que compõem o cotidiano de sala de aula.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as práticas mais antigas e salutares da humanidade está o jogo. O jogo como símbolo de interação e socialização faz parte da história da humanidade. Assim também ocorre com a aprendizagem.

Como um ser social, o homem tem, em suas relações, inesgotáveis fontes de aprendizagem, que se desdobram em diferentes e variados contextos. Aprender a ser é um deles. Nisso reside a mais edificante tarefa da escola.

Acredita-se que é de responsabilidade da escola a ampliação dos letramentos, visto que o desenvolvimento das práticas situadas que envolvem as relações sociais indica a aplicação dos saberes e possibilita o acesso às condições de cidadania. Quanto mais conhece, quanto mais expande o conhecimento e quanto mais o torna vivo e experienciável, mais o Homem se aproxima de sua liberdade - torna-se autônomo. E a autonomia é uma das riquezas para a vida em comunidade.

No caso desse projeto, o principal intuito era que os estudantes do quarto ano da escola Álvaro da Franca Rocha se sentissem representados em um instrumento lúdico que pudesse ensiná-los a transitar em sua própria comunidade, utilizando-se, para isso, dos conhecimentos cartográficos construídos em sala de aula. O que se viu, no entanto, foi mais do que isso.

As crianças estão carentes de momentos de brincadeiras. Para a realidade daquele bairro, onde foi que o lúdico se perdeu? Talvez nos índices violentos de nossa cidade, que anulam a possibilidade de as crianças transitarem nas ruas; talvez no excesso de rigor acadêmico, exigido desde muito cedo, e não balizado nas salas de aula, por inúmeros motivos. Embora não caiba nesse texto aprofundar as causas desses e de outros fatores, eles merecem uma reflexão, pois estão diretamente relacionados com as aprendizagens das crianças. É importante que as escolas modulem os tempos de aula para que as crianças possam ser crianças.

Durante as atividades de leitura e de escrita do Kit Kimera, foi observada a dificuldade que os estudantes demonstraram em relação à compreensão das questões. Isso reforça a fragilidade da escola em lidar com o letramento alfabético e a necessidade de intensificá-lo. Durante a elaboração dos itens, os pedagogos que acompanharam o projeto (colegas dos grupos de pesquisa GEOTEC e K-Lab) consideraram de nível básico ou operacional, as questões propostas. Aos olhos dos estudantes, as mesmas questões apresentaram dificuldade de compreensão. Para

todas as questões a intervenção oral do pesquisador foi solicitada, na maioria das vezes seguida da pergunta: “É pra fazer o quê?”

Esse dado oferece uma reflexão sobre a necessidade de desenvolvimento das habilidades de leitura de textos variados. A criança é mais frequentemente exposta ao universo das leituras de textos literários e, muitas vezes, a leitura de textos instrucionais não é satisfatoriamente fomentada. Nisso também reside um dos entraves para o maior sucesso no desenvolvimento das habilidades e das competências. A elaboração das questões, então, poderia também ter contribuído para a realização da proposta de uma complexidade menor por parte dos estudantes.

Outro item que foi avaliado como “chato” pelos estudantes foi o referente à produção de um pequeno texto sobre a experiência com o jogo. A maior parte da turma limitou-se a escrever poucas linhas, em geral, adjetivando com “legal” ou “foi bom”. Também nesse item verifica-se a urgência no incentivo às produções escritas.

Apesar de as habilidades de leitura e de escrita não serem do escopo de competência do professor-pesquisador, essas observações foram julgadas como pertinentes a um projeto que se pautou em letramentos. As dificuldades de leitura e de escrita implicam no resultado mais eficiente de toda a rotina escolar e extraescolar. A leitura como um ato de simbolização e representação do mundo, no caso, como um exercício de apropriação dos símbolos cartográficos, como identificação de rotas, itinerários e destinos, por exemplo, foi uma das possibilidades de ampliar o letramento cartográfico e esteve presente no desdobramento desse projeto. A escrita das experiências vividas com a equipe possibilita ao estudante firmar sua opinião acerca do que foi a ele proposto. Oralmente, o estudante-jogador expôs, durante as jogadas, suas percepções sobre elas e as estratégias necessárias ao desenvolvimento do jogo. Esses exemplos permitem, ao professor-pesquisador, verificar que, ainda que em áreas não diretamente ligadas à leitura e à escrita, o incentivo ao desenvolvimento das habilidades relacionadas a essas ações é fundamental e é de responsabilidade de todos os educadores.

Enquanto jogavam, as crianças oscilavam entre brigas e apoios, pois verificavam os erros e acertos do colega e verbalizavam no que as ações dele impactavam em relação às suas. Algo natural entre pessoas que queiram vencer um jogo. Entretanto, a tendência ao apoio - ainda que para as equipes “distintas” era muito

maior do que a discórdia. E não só porque o jogo apresenta uma mecânica colaborativa, mas, porque a dinâmica mostra o quanto há empatia entre eles.

A identificação com o espaço trazido pelo jogo também foi muito importante. O sentimento de pertencimento, a referência à cidade, aos pontos turísticos, aos personagens com a farda escolar parecida com a deles, tudo isso resultou em um acolhimento maior dos estudantes para com o projeto, o que ocasionou, por exemplo, o sucesso nas questões de transmídia. A criação das personagens aquáticas pela turma e a implementação de novas regras para a jogabilidade dentro das águas do Dique, amplia a mecânica e possibilita alternativas na narrativa. Além disso, a oportunidade de jogarem uma outra versão, com a materialização das sugestões dadas, mostrou aos estudantes suas potencialidades. Esse foi um dos maiores êxitos do projeto.

Especificamente quanto ao ensino da geografia, observou-se que, na turma em questão, algumas noções básicas ainda não haviam sido suficientemente desenvolvidas. Os estudantes não tinham dificuldade em localizar os pontos cardeais em ilustrações comuns, como as que aparecem nos livros didáticos, onde um menino ou uma menina tem os braços estendidos e o estudante é solicitado a colocar a legenda (norte, sul, leste, oeste) no lugar indicado. Entretanto, ao serem convidados a encontrar esses mesmos pontos dentro da sala de aula, ou em relação ao pátio da escola, ou, ainda, no tabuleiro do jogo, os estudantes demonstraram insegurança nas respostas. Acredita-se que é fundamental a utilização do corpo do estudante e do espaço onde vive como referencial, para o desenvolvimento das noções de lateralidade, das dimensões esquerda/direita, acima/abaixo, frente/trás. Essas noções auxiliarão ao estudante, mais tarde, compreender e construir o sistema de coordenadas geográficas, pontos cardeais, perceber a paisagem ao seu redor e entendê-la, localizar-se e saber em que direção está em relação, por exemplo, a outro bairro da cidade onde mora.

No caso do jogo Kimera Analógico, a leitura de mapas e legendas, observando as referências cardeais quanto aos bairros do entorno e outros mais distantes, pode se configurar em ações que gerem a autonomia e a segurança quanto ao deslocamento do indivíduo em sua comunidade e fora dela. A identificação com o espaço geográfico é importante, não só quanto ao deslocamento, como também no que diz respeito às relações de pertencimento do indivíduo com seu espaço - nisso se

exemplificam os letramentos, uma vez que, dessa forma construídos e ampliados, geram contribuições importantes para o desenvolvimento integral do estudante, para além dos ensinamentos construídos em sala de aula.

Em situações de aprendizagem, sabe-se que muitas variáveis podem surgir. O que está posto nesse estudo configura-se como uma contribuição ao cotidiano de sala de aula.

Como sugestão, os professores podem valer-se da mecânica, do tabuleiro, das peças e das regras do jogo Kimera Analógico e desenvolver, nas cartas desafio, questões específicas de outros temas e componentes curriculares. Podem, ainda, sugerir aos estudantes que formulem novas regras, criem outros personagens ou promovam expansões, modulando o tabuleiro com a planta-baixa de outras regiões da cidade, numa sequência do que está posto no Kimera Analógico, o que, inclusive, possibilita a ampliação da narrativa, gerando outras bifurcações, a partir do ponto de vista dos estudantes, para a história da franquia.

Uma das formas de viabilizar o protótipo do Kit-Kimera, fazendo com que ele se torne uma realidade nas escolas, é propor, através de editais públicos ou financiamentos coletivos, a materialização desse projeto para a sua distribuição nas instituições de ensino.

Uma terceira alternativa ainda poderia ser oferecida. A disponibilização dos arquivos em um blog ou no site klab.geotec.uneb.br, para o acesso da comunidade escolar e demais interessados no projeto, afim de que possam baixar, imprimir e manipular o material como lhes convier.

As intervenções e desdobramentos que ainda possam acontecer, tanto em relação ao Kimera Digital quanto ao Kimera Analógico só poderão fomentar o fazer pedagógico, afinal, a educação escolar só tem validade se estiver a serviço do bem social, do desenvolvimento integral de nossas crianças e adolescentes, da construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, sim, mas, principalmente, mais lúdica e, conseqüentemente, mais divertida e feliz.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Orgs.). **Jogos Digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ALVES, Lynn; NERY, Jesse (Orgs.). **Jogos Eletrônicos, Mobilidades e Educações – Trilhas em construção**. Salvador: EDUFBA, 2015.
- ALVES, Lynn; HETKOWSKI, Tânia Maria, (Orgs.). **Tecnologias digitais e educação: novas (re) configurações técnicas, sociais e espaciais**. Salvador, EDUNEB, 2012.
- ALVES, Lynn. **Letramento e games: uma teia de possibilidades**. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/272>>
- ANDRADE, Luiz Adolfo de. **Jogos digitais, cidade e (trans) mídia: a próxima fase**. Curitiba: Editora Appris, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2004.
- BOTERF, Guy Le. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51-81.
- BRANDAO, Inaiá; PEREIRA, Tânia; NASCIMENTO, Fabiana; HETKOWSKI, Tânia; ANDRADE, Gustavo. **Cenários possíveis para a aprendizagem do Espaço. Encontro sobre jogos e Mobile Learning**. Coimbra. 2012. Disponível em: <<http://www.fpce.uc.pt/encontro.jml/>>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____, (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul. - dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Cartografia escolar e o pensamento espacial: fortalecendo o conhecimento geográfico**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan.- jun. 2017.
- _____. **Letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais**. 2017a. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org>>.
- COSTA, Leandro Demenciano. **O que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não têm**. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment. (SBGames Papper). Rio de Janeiro, out. 2009. Disponível em: <<http://www.sbgames.org>>.
- COUTINHO, Isa. **Avaliação de jogos digitais educativos: algumas interseções com o design de interação**. *Hipertextus - Revista Digital*. v.17, Pernambuco, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net>>.

DIAS, Josemeire; BRANDÃO, Inaiá; NASCIMENTO, Fabiana; HETKOWSKI, Tânia; PEREIRA, Tânia. **Avaliação de jogos educacionais digitais baseada em Perspectivas - Uma experiência através do Jogo-simulador Kimera**. XII SBGames. São Paulo, out. 2013. Disponível em: <<http://www.sbgames.org>>.

DIAS, Josemeire; ANDRADE, Gustavo; SILVA, André; HETKOWSKI, Tânia. **A Gênese híbrida de um Design: O Caso do Jogo/Simulador Kimera - Cidades Imaginárias**. XI Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital SBGames. Brasília. 2012. Disponível em: <<http://www.sbgames.org>>.

FAGUNDES, Norma Carapíá; BURNHAM, Teresinha Fróes. **Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo**. Revista da FACED, n. 5, p. 39-55, 2001. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br>>

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Orgs.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p.15-50.

GAMA, R. **A Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel Edusp (Livraria Nobel S.A. e Edusp), 1987.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEAL, Luiz Antônio Batista; D'ÁVILA, Cristina Maria. **A ludicidade como princípio formativo**. IN: *Interfaces Científicas - Educação*. Aracaju, vol. 1; n.2, p. 41-52; fev. 2013.

LION, C. G. **Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional**. In.: LITWIN, E. (org.) *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997. p. 23-36.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. **Jogos de representação (RPG): Elementos e conceitos essenciais**. Rede RPG Educação. mai. 2005. Disponível em: <<http://www.rederpg.com.br>>.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In: MATTOS e CASTRO. (Orgs.) Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2001. p. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método, criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MURRAY, Janet. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itaú Cultural; UNESP, 2003.

PIMENTA, Lucas Lins Muniz. **Antes do Kimera – Uma expansão transmidiática: memorial descritivo sobre uso de quadrinhos em sala de aula na escola Álvaro da Franca Rocha**. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação- DEDC. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>>

REZENDE André Luiz; NASCIMENTO, Fabiana; DIAS, Josemeire Machado; HETKOWSKI, Tânia Maria. Kimera - *Cidades Imaginárias*: um ensaio sobre as proposições teórico - metodológicas no desenvolvimento do jogo-simulador. In: ALVES, Lynn; NERY, Jesse (Orgs.). **Jogos Eletrônicos, Mobilidades e Educações – Trilhas em construção**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 301-321.

RODRIGUES, A. M. M. **Por uma filosofia da tecnologia**. In: Grinspun, M.P.S.Z.(org.). Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-129.

RYAN, Marie-Laure. **Narrativa Transmídia e Transficcionalidade**. *Revista Celeuma*. n.03. 2013. pag. 104.

SCHNEUWLY, Bernard et al (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves. A importância do letramento cartográfico nas aulas de geografia. In: **Anais do VI Congresso Latino-americano de Compreensão Leitora**. Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade Universitária de Formosa. set. 2013. p. 499 - 506. Disponível em <<http://www.anais.ueg.br>>.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TOLMASQUIM, A. T. **Instrumentalização e Simulação como Paradigmas da Ciência Moderna**. In: D'Ambrosio, U. (org.). Anais do 2º Congresso Latino Americano de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo: Nova Stella. 1989. p. 83-87.

VERASZTO, Estéfano Vizconde *et al.* **Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito**. *Revista Prisma*. n.07. 2008. p. 60-85. Porto do Cic Digital. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Lisboa, 2008. Disponível em:
<<http://ojs.letras.up/index.php/prisma.com/index>>.

ZATZ, Silvia; HALABAN, Sérgio; ZATZ, André. **Uma nova onda de jogos de grande qualidade: os jogos da segunda geração**. 2002. Disponível em:
<<http://www.angelfire.com>>.

ZUCARELLI, Izabela; COUTO, Luci. **Jogo de tabuleiro em incentivo à alimentação infantil**. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013. Disponível em:
<<http://docplayer.com.br/7338806-Universidade-sao-judas-tadeu-curso-de-design-jogo-de-tabuleiro-em-incentivo-a-alimentacao-infantil.html>>

APÊNDICES

1. Kimera Analógico - A vingança de Kaos

É um jogo híbrido, pautado nos jogos cooperativos, naqueles que se utilizam do fator sorte e nos RPGs de mesa. Em virtude desse hibridismo, o jogo apresenta uma série de mecânicas, mas se pauta, principalmente, nas usadas pelo gênero conhecido como *dungeon crawler*. As partidas desse gênero de jogo, obrigatoriamente, se passam em torno de personagens que se aventuram e combatem em localizações específicas, como calabouços, cavernas, florestas, ruas, entre outros. *Dungeon* é uma palavra inglesa, cuja etimologia encontra-se na palavra francesa *donjon*, que significa calabouço ou masmorra.



Imagem 20: Jogo Kimera Analógico
Fonte: Arquivo particular

As mecânicas são, basicamente, a exploração, o combate tático e a utilização de distintos personagens com poderes específicos.

A movimentação dos personagens no tabuleiro é um fator importante e ocorre nas demarcações de espaços que podem ser quadrados, hexágonos ou pequenos *tiles*. A ação e o combate tático são detalhados minuciosamente dentro das convenções e regras do jogo.

A exploração consiste em percorrer, entrar e sair de locais específicos. Esses locais, geralmente, são salas, corredores, ruas ou vias por onde os jogadores transitam, enfrentando desafios como inimigos, monstros e armadilhas, na busca pela conquista de relíquias, tesouros ou raridades.

A utilização de personagens com poderes específicos é uma tônica do gênero *dungeon crawlers*, cujos jogos, em geral, são marcados por uma variedade de distintos personagens disponíveis para a realização conjunta de diversas ações. Cada personagem apresenta características que o diferencia dos demais: atributos, habilidades, adereços e equipamentos... independentemente do que seja, cada jogador deve aproveitar, com astúcia, as vantagens dos personagens.

Existem outros pontos que podem ser comuns ao gênero, mas que não são obrigatórios, como o sistema de evolução dos personagens ou o jogo cooperativo.



Imagem 21: Miniaturas do jogo
Fonte: Arquivo particular

2. Descrição do jogo

Ficha técnica:

Nome: Kimera Analógico – A vingança de Kaos

Ano de criação: 2018

Concepção e desenvolvimento: Danilo Dias

Game Designer: Danilo Dias

Arte: Danilo Dias

Mecânicas: movimento por casas; rolagem de dados; busca por coletáveis; sistema de exploração, cooperação.

Faixa etária: a partir de 8 anos

Argumento: O portal entre o mundo de Kimera e a cidade de Salvador foi aberto acidentalmente, trazendo de volta o maquiavélico Kaos, sedento de vingança! Somente recuperando a Bússola Dourada é possível deter esse terrível vilão e sua horda de malfeitores. Participe dessa aventura e seja o herói que irá salvar a cidade de Salvador e trazer de volta a paz ao nosso universo!



Imagem 23: Componentes do Jogo
Fonte: Arquivo particular

Componentes do jogo:

Número de jogadores: 2 a 4

Tempo estimado de jogo: 60 a 120 minutos

Componentes:

1 tabuleiro (simulacro de mapa da região do

Dique do Tororó)

1 livro de regras

1 régua de convenções

4 miniaturas de heróis

4 miniaturas de árvores

4 miniaturas de Árvores Maléficas

4 miniaturas de Malkriadus

2 miniaturas de Malkriadas

4 cartas de monstros

4 cartas de heróis

12 cartas Desafios

1 dado vermelho de ataque

1 dado amarelo de defesa

1 barco

1 recipiente de resíduos sólidos (Barreira de lixo)

2 marcadores grandes de barreiras de pedra

2 marcadores pequenos de barreiras de pedra

4 bocas de lobo

15 bueiros – coletáveis

6 bueiros – bueiro aberto

24 pontos cardeais/poderes

24 marcadores de vida



Imagem 22: Tabuleiro do jogo
Fonte: Arquivo particular

Regras do jogo:

Arrumação (Setup) – O Mestre deve colocar as seguintes peças no tabuleiro:

Tiles do Poder (4) e Tiles de Bueiro (8 ou 10). Elas trazem, no seu verso, coletáveis com resíduos sólidos ou magias (que liberam os monstros oponentes dos heróis);

Boca de Lobo (tile duplo), árvores, barco, barreira de lixo e outros, nos locais indicados na miniatura do mapa do tabuleiro, que só o Mestre terá acesso.

Coletáveis – São todos os tiles encontrados no tabuleiro. Caiu em cima do coletável, vira o tile e para naquela casa, independentemente do número que tirou no dado.

Barreira de Lixo: Quando o jogador se depara com a barreira, deve apresentar o que coletou no percurso e, se tiver um resíduo sólido, deve identificar qual é o resíduo e acertar a cor do recipiente de recicláveis correspondente para depositá-lo. As opções são: papel, plástico, metal e vidro. Se acertar, a barreira se abrirá e os personagens que estiverem próximos também poderão passar, desde que tirem no dado um número suficiente para o avanço das casas através da barreira. Caso algum dos personagens não esteja próximo até a vez da jogada do **“Mestre do Jogo”** (que joga após o último jogador), a Barreira de Lixo voltará a se fechar e só abrirá quando a mesma ação for realizada por outro jogador.

Game Play

Os **“Tiles de Poder” (4)** devem ser colocados nas casas (**Pontos de Poder**) numeradas de 1 a 4 no tabuleiro.

Os jogadores lançam os dados e saem em busca dos seus poderes. Eles podem se mover na direção que quiserem, salvo quando caírem na casa par/ímpar, onde deverão seguir as instruções que nela constam.

OBS. Aquele que tirar o número 1 no dado, anda uma casa e joga novamente.

Quem chega primeiro a um determinado poder, o recebe e só poderá trocar por outro poder após usá-lo.

OBS. Os poderes não podem ser trocados entre os personagens.

O próximo passo é seguir em direção ao **Portal das Direções**, localizado na região sul do mapa.

Se o jogador errar a cor correspondente ao seu resíduo sólido, ele libera o **Monstro de Lixo** e esse avançará, manipulado pelo Mestre, contra os personagens para atacá-los.

Se o jogador não tiver nenhum coletável, ele deve retornar ao mapa para buscá-lo.

Caso o jogador caia numa casa em frente a barreira de Lixo, ele bloqueia o movimento da barreira, fazendo com ela não possa ser fechada enquanto ele estiver no local.

Ataque e Defesa no dado:

Quem ataca, joga o dado vermelho e defende com o amarelo. Cada vez que sair no dado vermelho um número maior que o do dado amarelo, o atacado sofre UM dano e diminui o tile de corações de vidas. Toda vez que o número tirado no dado de defesa for maior ou IGUAL ao número tirado no dado vermelho, o atacado não sofrerá dano algum.

Caso o jogador que está atacando tenha “Poder de Ataque” e o número do dado for maior do que o da defesa, o oponente sofrerá TODOS OS DANOS correspondentes ao número tirado no dado. Ex.: Se quem possui o poder tirar 4 no dado e o defensor tirar um número menor, ele perderá 4 corações de vida.

Usina Geradora do Dique:

Caso o jogador colete o tile que determina que ele vá para a Usina (“Vá para a Usina”), o jogador perderá tudo que tiver coletado até o momento e só poderá recuperar indo até a Usina Geradora. Ao entrar na Usina ele deve jogar o dado e responder à questão da Carta Desafio correspondente ao número que cair no dado. Acertando a questão, o jogador:

- 1 - abrirá a “Barreira de Pedras”,
- 2 - recuperará os itens perdidos;
- 3 – receberá um “Poder Extra” e também;
- 4 - liberará os três **Malkriadus** dentro da usina, monstros que serão manipulados pelo Mestre do Jogo para atrapalhar o avanço dos jogadores.

No caso de errar a questão ou não cumprir o desafio, a “Barreira de Pedras” não será aberta, mas, mesmo assim libertará os Malkriadus.

OBS. Caso um jogador não encontre o tile que determina que ele vá para a Usina (“Vá para a Usina”), mas desejar, por espontânea vontade, entrar na Usina Geradora para conseguir gerar o Poder Extra, após outro jogador já ter feito isso numa primeira

oportunidade, ele deve jogar o dado e escolher uma Carta Desafio para responder à questão correspondente ao número que cair no dado.

Acertando a questão, esse jogador:

1 – receberá um Poder Extra;

2 – liberará apenas **UM** Malkriadu.

Jardim das Rosas:

Caso não haja mais coletáveis disponíveis no tabuleiro e o jogador precise de mais algum, ele pode se dirigir ao Jardim das Rosas e, ao entrar, ele deve jogar o dado e responder à questão da Carta Desafio correspondente ao número que cair no dado.

Acertando a questão, o jogador:

1 - Receberá um novo “Coletável”.

OBS. Para um jogador conseguir mais coletáveis, ele deve sair do Jardim das Rosas, para que outro jogador entre na mesma área e também realize a ação de rolagem dos dados e responda ao desafio das cartas. Só depois, o outro jogador poderá entrar e tentar conseguir o novo coletável.

Bueiro Aberto/Carta Desafio:

Após pisar num bueiro e virá-lo, o jogador deve jogar o dado e escolher uma Carta Desafio para responder à questão correspondente ao número que cair no dado.

Em caso de erro, as árvores que estiverem dentro de um perímetro/área/espço de até 6 Tiles, serão atingidas pelo gás monstruoso e se tornarão malélicas e atacarão os personagens. As árvores vencidas deverão ser retiradas do tabuleiro.

PODERES:

Para fazer uso dos poderes, o jogador anuncia o uso e entrega o tile para o Mestre. Logo depois que ele usa o poder, o jogador receberá, sem ver qual, outro poder das mãos do Mestre.

Poder de Ataque: Transforma o número tirado no dado, no número de danos sofridos pelo oponente. Ex.: Tirando 5 no dado, causa 5 danos no oponente, sem direito de defesa.

Poder de Defesa: Usa o poder para ter o direito de jogar o dado duas vezes para defender. A soma dos dados dá o valor da defesa.

Poder de Velocidade: Dobra o valor do número tirado no dado.

Ex.: Tirou 5, anda dez casas, tirou 6, anda 12 casas.

Poder de Cura: Joga o dado e o número que der, devolve o número de corações para o próprio personagem ou para outro, mas para isso, os personagens devem estar em casas adjacentes.

Poder de Teletransporte: O jogador pode se deslocar do local onde está para um dos “Pontos do Poder” correspondente ao número que tirar no dado. Caso ele tire o número 4, que corresponde a casa que está dentro do Dique do Tororó, ele será teletransportado para lá, mas, perderá UM coração de vida, a cada vez que jogar o dado, enquanto estiver dentro da água.

Malkriadas:

Seres aquáticos que serão manipuladas pelo Mestre do Jogo para atrapalhar o avanço dos jogadores dentro do Dique do Tororó.

Ao alcançar o Ponto de Poder nº 04, o jogador também libera uma Malkriada que surgirá no meio dos Orixás do Dique.

Poder de ataque das Malkriadas: Dado vermelho + 01 (Ex.: Se o Mestre do Jogo tirar 04 no dado de ataque da Malkriada, acrescenta mais um ponto, totalizando 05 pontos de ataque).

Deficiência de defesa das Malkriadas: Dado amarelo – 01 (Ex.: Se o Mestre do Jogo tirar 06 no dado de defesa da Malkriada, subtrai um ponto, reduzindo para 05 pontos. As Malkriadas se defendem mal).

Faixa de Segurança:

Está próxima ao “Portal das Direções”. Para ultrapassar a faixa e seguir para o Portal, o jogador deve utilizar o verso do seu tile do poder e completar o gráfico da Rosa dos Ventos, colocando o tile com o ponto cardeal representado pelas letras **N**, **S**, **L** e **O**, no local correspondente. Cada jogador, tem direito a colocar um tile.

O Portal só se abrirá para a 2ª fase, quando todos os jogadores tiverem contribuídos com os seus tiles. Caso mais de um personagem apresente o verso do tile com o mesmo ponto cardeal, eles ficarão presos na “Faixa de Segurança” e deverão tirar no dado os números 5 ou 6. Tirando um desses números, deverão ir até o “Ponto de Poder” correspondente, onde poderão escolher o ponto cardeal e voltarão para completar a Rosa dos Ventos. Nesse momento, o jogador também poderá usar o seu

Tile do Poder, mas o resultado dessa ação será correspondente ao poder do tile e o personagem deverá assumir sua opção. Ex.: Caso o jogador use o poder de teletransportação e tire no dado o número 01, o personagem será teletransportado para o **Ponto de Poder n. 1**.

MINIGAME:

O jogador chega a “Faixa de Segurança” e coloca o tile com o ponto cardeal, no “Portal das Direções, então, o Mestre pergunta se ele quer esperar pelos colegas ou se quer conquistar coletáveis para a próxima fase.

Caso opte pelos coletáveis o Mestre distribuirá 8 tiles na pista em frente a Faixa de Segurança e jogando o dado na sua vez, o jogador deverá resgatar cada um deles. Cada coletável terá uma indicação no verso, que deve ser seguida pelo jogador.

Tiles:

0 = Coloca o coletável na mochila/inventário.

+1 = coloca na mochila e ganha + 1 do Mestre.

- 1 = devolve para o Mestre o que tirou.

+2 = coloca na mochila e ganha + 2 do Mestre.

- 2 = perde o que tirou e devolve + 1 da mochila para o Mestre.

Obs.: Caso ainda não tenha coletáveis, fica em dívida com o Mestre, permanecendo assim até pegá-la.

Se jogue!