

A TRAIL WITH LITTLE RED RIDING HOOD: BETWEEN THE BNCC, THE SHORT STORY AND THE GAME

K. K. F. SANTOS*, V. M. A. PONTES, F. J. F. AZEVEDO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4540-7683>*

katinllyn@gmail.com*

Submetido 14/09/2024 - Aceito 10/03/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.18423

ABSTRACT

The Base Nacional Comum Curricular (2017) establishes rights, fields of experience, and learning and development objectives for Early Childhood Education in the Brazilian context, based on the axes of interactions and play. Thus, pedagogical actions should stimulate transcendence, going beyond literacy practices. In this regard, this research aimed to develop a serious game designed to explore the tale Little Red Riding Hood, integrating children's literature and games, both essential to human culture. The game, structured as a

trail, is intended for children aged 4 to 5 years and 11 months, containing 20 challenge cards related to the tale, guided by gameplay principles and the learning and development objectives prescribed for young children. The journey begins with "once upon a time" and ends with "happily ever after," encouraging engagement with literature, imaginative play, and teacher mediation, serving as a powerful tool for fostering children's literary reading development.

KEYWORDS: tale, *serious games*, children's literature.

UMA TRILHA COM CHAPEUZINHO VERMELHO: ENTRE A BNCC, O CONTO E O JOGO

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece direitos, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil no contexto brasileiro, fundamentando-se nos eixos de interações e brincadeiras. Assim, as ações pedagógicas devem estimular transcendências, indo além das práticas alfabetizadoras. Diante disso, esta pesquisa buscou desenvolver um jogo do gênero *serious games* para a exploração do conto Chapeuzinho Vermelho, integrando literatura infantil e jogos, ambos

essenciais à cultura humana. O jogo, em formato de trilha, destina-se a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, contendo 20 cartas com desafios relacionados ao conto, orientadas pelos princípios da jogabilidade e pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preceituados para as crianças pequenas. A trajetória inicia-se no "era uma vez" e encerra-se no "final feliz", estimulando o contato com a literatura, o faz de conta e a mediação docente, sendo uma ferramenta potencializadora da formação leitora literária infantil.

PALAVRAS-CHAVE: contos, *serious games*, literatura infantil.

1 ERA UMA VEZ: ORIENTAÇÕES DA BNCC

Durante muito tempo, a Educação Infantil no Brasil era considerada uma etapa anterior à escolarização. Desse modo, os documentos que formalizavam a educação nacional abarcavam a expressão educação pré-escolar, entendendo essa etapa como independente e preparatória para a posterior escolarização, que só era iniciada no Ensino Fundamental. Propondo um recorte histórico, é apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que o atendimento em creche e pré-escola para as crianças de 0 a 06 anos de idade passou a se tornar dever do Estado (Brasil, 1988).

Sequencialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, integrou a Educação Infantil à Educação Básica, o que a tornou, normativamente, tão relevante quanto o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 1996). Em 2006, quando apregoadas as modificações ao documento mencionado, a Educação Infantil começou a abranger a faixa etária de 0 a 05 anos de idade, uma vez que o acesso ao Ensino Fundamental foi antecipado para os 06 anos. Apesar disso, a obrigatoriedade da Educação Infantil, em se tratando das crianças de 04 e 05 anos, só foi dada por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que preceituava a Educação Básica dos 04 aos 17 anos (Brasil, 2009a).

Em 2013, essa obrigatoriedade passou a ser incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o que consagrou a Educação Infantil enquanto direito da criança e dever do Estado, gerando a incumbência da matrícula das crianças de 04 e 05 anos nas instituições devidas. Antecipando o desfecho desse percurso histórico, surgiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que é um documento orientador que visa a garantia de um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros. A inclusão da Educação Infantil nesse documento alinhava um fecho na garantia da integração da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2018).

Considerando que esse é um documento de referência na formulação curricular dos sistemas de ensino do país, a BNCC deve ser devidamente estudada e os currículos devem ser elaborados observando as aprendizagens defendidas. Direcionando um olhar mais atento à Educação Infantil, o documento considera as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2009, que percebe a criança enquanto um sujeito de direitos que “brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009b, p. 12). Para que exista o desenvolvimento dessa criança, todas as propostas da Educação Infantil devem ser estruturadas nos eixos de interações e brincadeiras.

A BNCC defende que as atividades envoltas nesses eixos geram experiências que possibilitam às crianças a construção e a apropriação de conhecimentos. Quando a criança brinca, ela interage e reflete o cotidiano da infância, potencializando, assim, o desenvolvimento integral. Com base nesses dois eixos e nas competências gerais da Educação Básica, foram estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para que esses direitos sejam garantidos, a

organização curricular da Educação Infantil nesse documento foi estruturada em cinco campos de experiência que, por sua vez, dialogam com esses direitos (Brasil, 2018).

O primeiro é denominado *o eu, o outro e o nós*, defendendo a necessidade de interação com os pares e com os adultos, de maneira a constituir o próprio modo de agir e descobrir novas formas de vida. O segundo, *corpo, gestos e movimentos*, trata da exploração do mundo, dos espaços e dos objetos por estes meios. Logo, há centralidade no corpo das crianças. O terceiro envolve *traços, sons, cores e formas*, denotando a convivência com as mais variadas manifestações artísticas, culturais e científicas. O quarto campo é intitulado *escuta, fala, pensamento e imaginação*, com foco nas situações comunicativas cotidianas, evidenciando o falar e o ouvir. No quinto, *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, são abordados os fenômenos naturais e socioculturais (Brasil, 2018).

Neste mesmo sentido, para cada um desses campos, foram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, devidamente estruturados em três grupos, em conformidade com a faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 06 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 07 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), representando as possibilidades de aprendizagem. Essa divisão por faixa etária se deu como forma de organização, não devendo existir extremo rigor entre esses grupos, sobretudo, porque o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é singular e deve ser considerado no estabelecimento das ações pedagógicas.

Para uma melhor organização desses objetivos, foi elaborado um código alfanumérico para cada um deles, com representação da etapa, da faixa etária, do campo de experiência e da posição da habilidade. Apesar dessa divisão, a BNCC reforça a necessidade de uma educação integral, que forme e desenvolva o sujeito globalmente, não compartimentando o saber. Essa percepção possibilita o distanciamento da lógica fragmentada de ensino e rompe com a visão dicotômica das práticas desenvolvidas em sala de aula (Brasil, 2018).

É possível inferir, portanto, que a discussão da BNCC é permeada pelo que se compreende por interdisciplinaridade. Na visão de Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é mais que uma prática, mas sim um princípio, o que configura o professor como um mediador desse processo. Desse modo, é compreensível que, para que o sujeito seja desenvolvido integralmente, é preciso existir um mediador que o perceba e o interprete enquanto um sujeito de aprendizagem.

Compreende-se, pois, as seguintes assertivas: i) a BNCC é um documento potencial na formulação curricular das escolas; ii) as orientações da Educação Infantil são estruturadas por interações e brincadeiras; iii) definiram-se direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que dialogam entre si; iv) essas ligações evidenciam a necessidade de explorar a transcendência, estimular o faz de conta e potencializar a imaginação; e v) o professor, enquanto mediador, precisa refletir sobre esses objetivos e desenvolver ações que possibilitem a formação integral dos alunos.

Pensando na necessidade reflexiva do professor, nas orientações postuladas e em ambientes profícuos para essa transcendência, dois caminhos são desvelados: a leitura literária e os jogos. Quando a criança lê – ou escuta uma história – ela viaja para outros mundos, experiencia coisas

novas, realiza uma aprendizagem tangente. Do mesmo modo, quando uma criança joga, mesmo sem perceber, segue regras que transpõem o mundo real e elevam a imaginação para uma situação superior às vividas pela realidade imediata.

Refletimos: Se tanto na leitura literária quanto nos jogos existem possibilidades de transcendência para as crianças, quais as formas que um poderia servir ao outro ou que juntos dialogassem com as práticas educativas? Como um jogo se cruza com a leitura literária servindo para o desenvolvimento integral dessa criança? Há possibilidades de criar jogos para o incentivo à leitura literária? Como mobilizar jogos e leitura literária com os eixos das interações e brincadeiras?

No ínterim dessas muitas inquietações, o objetivo geral dessa pesquisa consistiu em desenvolver um jogo do gênero *serious games* (Din, Baig, & Khan, 2023) para exploração do conto Chapeuzinho Vermelho. Este jogo configura uma metodologia inovadora para motivar e estimular o diálogo sobre o conto em causa. Os *serious games* têm surgido como uma metodologia promissora para potencializar a leitura literária na educação infantil. Estes jogos oferecem uma abordagem envolvente e interativa, o que pode levar a um maior interesse e prazer entre as crianças. Pesquisas indicam que estes jogos podem apoiar eficazmente o desenvolvimento de competências de leitura, particularmente em crianças com dificuldades de aprendizagem, focando em componentes específicos de letramento, como leitura e competências metafonológicas (Marinelli et al., 2023; Tacoronte Sosa & Peña Hita, 2023). No entanto, a generalização destas competências para competências de letramento mais amplas continua a ser um desafio (Wohlwend, 2022). Os educadores devem considerar as necessidades específicas de suas crianças e o contexto educativo para maximizar os benefícios destes jogos na aprendizagem do letramento (Papanastasiou et al., 2022; Wohlwend, 2022).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos os preceitos da abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica. O viés adotado nessa pesquisa não é o da escolarização da literatura, mas sim, a busca pela formação leitora através de estímulos à transcendência e desenvolvimento integral da criança. A preocupação não é quantificar ou ensinar a ler por meio do jogo, mas sim, de encantar a criança por meio desses textos e jogos, despertando sentidos, promovendo o encantamento, os diálogos, dando significado ao mundo da imaginação, além de apresentar o jogo e a leitura literária como objetos culturais que desenvolvem a sensibilidade e garantem os direitos preceituados pela BNCC.

2 PELA ESTRADA AFORA: DEBATES ENTRE A LEITURA LITERÁRIA E O JOGO

Descobrir o que interliga a leitura literária e o jogo requer um olhar atento à transcendência e, antes de promover essas ligações, é importante refletir sobre cada um, separadamente. A literatura, de forma geral, é concebida como uma das produções humanas mais significativas na formação do indivíduo, porque envolve a palavra, a ideia, o pensamento, ou seja, tudo aquilo que é inerente ao ser humano. Considerando que a infância é o ponto fulcral do desenvolvimento, é imprescindível que se fomente o acesso à leitura literária para esses sujeitos. Pela literatura, a criança associa e harmoniza a fantasia e a realidade, satisfazendo os seus desejos imaginários e desenvolvendo a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (Silva, 2009).

Em seus múltiplos códigos, suportes e textualidades, a literatura precisa ser segmentada em todas as faixas etárias, não somente na sua capacidade alfabetizadora – que é visível –, mas no que consideramos ser sua maior potencialidade: a formação humana. Certamente, quando as crianças não são alfabetizadas, não são vistas muitas proposições com a leitura, entretanto, se a leitura é enraizada na capacidade interpretativa, por que seu ingresso não se dá desde a compreensão simbólica da vida? Essa inquietação despertou a construção dessa pesquisa, a considerar que vislumbramos as oportunidades de uso da leitura literária como uma forma de percorrer a transcendência das crianças e fomentar o prazer pela leitura.

A alfabetização se dá como uma consequência do acesso ao mundo literário e, por essa razão, nossa preocupação está nas primeiras relações que essas crianças terão com a leitura. Para tanto, é importante que a literatura não seja trabalhada de forma folclórica, que ocorra apenas nos projetos e em suas respectivas culminâncias, mas que se deem transversalmente ao longo de todo o cotidiano escolar. Reyes (2010) aborda que trabalhar a literatura em sala de aula é possibilitar à criança, mesmo quando ela não lê, o encontro com novos conceitos, a formulação de uma identidade, o estímulo ao sonho, a nomeação das coisas e as potências narrativas. Na visão de Freire (1988), a leitura de mundo é precedente à leitura da palavra, então, antes de aprender a ler a palavra, a criança participa de uma relação dinâmica entre a imaginação e a vida cotidiana, o que envolve a linguagem.

Nesse mesmo cenário estão os jogos e a concepção do brincar. Conforme com o ideário vygotskyano, a brincadeira pode ser percebida como uma possibilidade iminente de aprimorar a aprendizagem através da zona de desenvolvimento (Vygotsky, 2008). Ainda é possível recorrer à compreensão de Mackey (2002), segundo a qual o jogo envolve o faz de conta, promovendo, pois, um passo para outros lugares com base no que se conhece, mas, moldado por um e se, se transforma numa realidade imaginada que transcende as limitações que se atribuem ao ambiente imediato. O jogo adentra o rol dos objetos da cultura humana que possibilitam a fantasia e essa fantasia proporciona tanto autoconhecimento como uma visão diferenciada e, até mesmo, mais ampla do mundo que nos circunda.

A própria palavra jogo, que deriva do latim, *jocu*, traz imbricada em sua tradução o gracejo e o divertimento. Por essa razão, Antunes (2013, p. 11) compreende o jogo enquanto uma “metáfora da vida”. Congruentemente, muito mais do que traz em sua etimologia, o jogo pode envolver o desenvolvimento social e cognitivo, sendo uma ferramenta potencial para o desenvolvimento do pensamento, sobretudo, quando se configura como material pedagógico. Os jogos conseguem congregam a experiência das palavras, dos sons, dos movimentos, dos gestos e da imaginação. Não existe um jogo completo quando não há uma entrega real do jogador, que adentra o mundo ficcional e extrai dessa narrativa uma experiência nova.

Percebemos, pois, que tanto nos jogos quanto na leitura literária residem aspectos de transcendência, mas quais cruzamentos existem além destes? Responder a essa pergunta, considerando a incipiência de estudos que tratem essas relações, é instigante e desafiador. Entretanto, por mais distantes que pareçam, as aproximações são reais. Os jogos e a leitura literária são estimuladores do interesse dos alunos, desenvolvem a personalidade, criam um eu fictício,

possibilitam situações imaginárias, criam geradores de conteúdo, distanciam-se da lógica verticalizada comum às práticas de ensino, estimulam a criatividade, formam pessoas mais críticas e capazes de resolver desafios, geram leituras próprias a partir daquilo que já se conhece do mundo, transformam situações cotidianas em momentos imersivos. Os pontos de cruzamento aqui retratados decorrem não apenas deste estudo, mas de outras contribuições, pesquisas e olhares desenvolvidos em textos anteriores.

O jogo	A leitura literária	Interligações
Constrói-se o jogo ao jogar	O leitor pode gerar conteúdo mais do que apreendê-lo	Pessoas ativas e construtivas frente aos problemas que são apresentados
No jogo, há a busca por informações além deste	Ler um texto envolve saberes que vão além da visão inicial	Aprendizagem tangente, que vai além das necessidades imediatas e perpassa outros espaços
O jogo envolve diferentes linguagens	A linguagem é estimulada durante a leitura	É através da linguagem que o ser humano consegue expressar o seu pensamento
As funções em maturação podem ser desenvolvidas enquanto se joga	Através da leitura pode-se maturar funções ainda em desenvolvimento	Através dessas duas ações podem emergir diferentes experiências de ZDP
O jogador tem seu imaginário ricamente estimulado enquanto joga	Ao ler, o leitor tem sua imaginação despertada e estimulada	Nas duas experiências há possibilidades de transcender, resultando em aprendizagem
É possível aprender conteúdos enquanto se joga	É possível aprender conteúdos enquanto se lê	Ao longo dessas experiências são acessados conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais
A autoestima do jogador pode ser modulada ao longo do jogo	A autoestima do leitor pode ser modulada ao longo do texto	Tanto o jogo quanto o texto trazem certo nível de dificuldade, o que pode resultar na constituição de fator de autoestima, gerando mais confiança ao sujeito
Para jogar, o jogador pode criar um eu fictício	Para ler, o leitor pode criar um eu fictício	No momento em que se joga ou se lê é possível acessar o ideário do “faz de conta”, que é um elemento indispensável da exploração da imaginação e construção de repertório
O jogo pode despertar o prazer	A leitura pode despertar o prazer	Tanto quem joga quanto quem lê vivencia experiências que servem ao divertimento e aprimoramento das habilidades emocionais
Podem ser acessadas múltiplas inteligências nos jogos	Podem ser acessadas múltiplas inteligências nos textos	As inteligências linguística, espacial, naturalista, interpessoal e intrapessoal são aprimoradas nas duas ações apresentadas

Quadro 1: Interligações entre leitura literária e jogo.

Entretanto, os pontos de cruzamentos só poderão servir à formação leitora no momento em que o professor atua como um mediador, representando um limiar nessas práticas e possibilitando que existam novas aplicações e ajustes. Rizzo (1997) defende que os jogos precisam ser incluídos mais frequentemente nas aulas. Desse modo, é importante que o jogo não seja percebido apenas como um elemento distrativo, mas como uma verdadeira ferramenta promotora do exercício leitor, compreendendo a literatura como pertencente aos espaços sociais e não em uma visão limitada.

Quando consideramos a mediação de um jogo para favorecer a formação do leitor literário, precisamos considerar quem são os alunos, quais são as suas necessidades, ouvir as suas vozes, atentar-se às suas narrativas, não simplificando a prática a uma mera aplicação sem sentido. O jogo só pode servir à leitura literária quando o potencial criativo é utilizado na sua construção, por isso, antes de criar ou aplicar qualquer jogo para esse contexto, deve haver reflexão sobre a totalidade e a singularidade dos que irão participar da ação. É possível ao professor agir como um mediador nessa ação, isso porque, como apregoa Oliveira (1997), a mediação, quando efetivada por alguém mais experiente, possibilita maior transformação e internalização do que é discutido.

Por essa razão, a mediação da qual necessitamos deve ser colaborativa e permeada pela educação socioemocional. Nós, enquanto professores, podemos estimular ainda mais a imaginação da criança. Mediar deve presumir a criação de dinâmicas compreensivas, participativas, colaborativas, comunicativas e de autoconhecimento. Moran, Masetto e Behrens (2013) também estimulam uma mediação capaz de organizar pensamentos mais abertos, coerentes e participativos. Em se tratando, especificamente, da mediação de jogos para a leitura literária, cabe ao professor fazer uso dos elementos condicionantes abordados por Ramos e Cruz (2018), devendo o jogo se constituir em fator de autoestima, ter condições psicológicas favoráveis, haver condições ambientais e ser permeado por fundamentos técnicos. A seguir, é retratada a experiência de uma mediação: o processo criativo de elaboração de um jogo que trabalhe a formação leitora por meio do conto Chapeuzinho Vermelho.

3 PROPOSIÇÃO DE JOGO SOBRE O CONTO “CHAPEUZINHO VERMELHO”

Para a elaboração de um jogo que trabalhasse a formação leitora literária na Educação Infantil com o objetivo de estímulo da transcendência, foi escolhido o conto Chapeuzinho Vermelho, por ser um gênero privilegiado para a construção dos jogos, ter acesso aberto, trazer uma narrativa popular e estar disponível na íntegra. A versão aqui abordada foi escrita pelos Irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm. É salutar justificar que essa versão foi escolhida em detrimento da versão de Charles Perrault por trazer uma visão mais sensível na composição do texto, o que possibilitará um melhor trabalho com as crianças. Desde o momento da escolha do texto que será trabalhado, deve existir o papel do mediador, observando qual o melhor caminho a traçar para o desenvolvimento integral da criança.

O primeiro passo para a criação do jogo se tratou da definição do tipo. Nesse sentido, escolhemos criar um jogo da categoria dos *serious games*. Clark Abt (1975), em suas obras, diferenciou esses jogos dos comerciais pelo caráter educacional explícito que lhe é necessário, além

do entretenimento. Dessa forma, nosso objetivo é divertir ao mesmo tempo em que exploramos as diferentes facetas do aprender. Portanto, o propósito educacional do qual o autor fala não se refere ao design em que o jogo foi construído, mas à forma em que ele foi incorporado pelo professor na sala de aula.

A elaboração do jogo considerou a relevância de executar um planejamento adequado à realidade em que se pretende aplicar. A busca não é restrita a levar qualquer jogo para a sala de aula, mas em pensar em quais conteúdos instrucionais se deseja apresentar, avaliar ou aperfeiçoar e qual o objetivo central da proposta em questão. Isso se dá porque os jogos, quando não devidamente planejados, podem resultar em uma prática de ensino frustrada, que não alcança sua finalidade, ou mesmo que nem se sabe o que se pretende. Por essa razão, é importante verificar quais são as necessidades da turma e, com isso, escolher e adaptar uma proposta de jogo que esteja congruente com isso.

Deve pensar-se, ainda, em não escolher jogos tão difíceis que gerem desinteresse do aluno ou tão fáceis que não sejam acolhidos com ânimo. Não obstante esse ponto, os jogos também não devem ser impostos como algo negativo, associando-os à sanção, castigo, trabalho, mas sim como uma ferramenta que tem o potencial de gerar imersão. Até mesmo o modo que o professor apresenta um jogo a uma turma pode trazer resultados diferentes quando no momento da sua aplicação, o que faz da etapa de planejamento algo crucial para o sucesso de um jogo educacional.

Além dessas diretrizes, devem ser considerados no jogo o início, o meio e o fim e, quando relacionado a um texto literário, é importante estabelecer ligações com o “era uma vez” e o “final feliz”, porque se constituirá em fundamentos técnicos e condições ambientais adequadas. Como a principal preocupação – antes mesmo de qualquer design ser estabelecido – é a definição dos conteúdos instrucionais, foi realizada a leitura do conto e elaborados desafios adequados.

Estes desafios foram associados aos Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem preceituados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para crianças pequenas, de a 04 a 05 anos e 11 meses. Os objetivos foram selecionados em todos os Campos de Experiência, a considerar a necessidade de desenvolvimento integral, configurando maior potencial de desenvolvimento. Abaixo, são enquadradas as questões e o objetivo mobilizado.

Questão	Objetivo	Representação
Quem é o(a) personagem principal do conto?	EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Quantas letrinhas têm no nome Chapeuzinho?	EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Com um amigo, coloque na cestinha apenas os alimentos que estão bons para a vovó consumir!	EI03EO03 EI03ET02	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

Procure nas paredes da sala uma imagem de onde morava a vovó de Chapeuzinho!	EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Que som é esse?	EI03TS03	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
Qual animal a Chapeuzinho encontrou na floresta?	EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Qual carinha você marcaria para representar o lobo mau?	EI03EF01	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
Expresse como seria a cara de um lobo mau...	EI03CG03	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
Qual foi o caminho que o lobo sugeriu para a Chapeuzinho?	EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Chapeuzinho desobedeceu a mamãe? Você faria isso?	EI03EO07	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
Se você pudesse conversar com a Chapeuzinho antes dela ir pela estrada afora, o que você diria?	EI03EO01	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
Vamos completar a música? "Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a _____".	EI03EF02	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
Quem salvou a Chapeuzinho e a vovó?	EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Qual palavra rima com caçador?	EI03TS03	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
É hora de organizar esse quebra-cabeça...	EI03ET05	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
Reproduza o desenho da Chapeuzinho...	EI03TS02	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
Pinte o chapeuzinho da personagem com a cor preferida dela...	EI03TS02	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
Quem você seria nessa história?	EI03EO02	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações
Vamos testar sua memória?	EI03ET05	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

Como você contaria essa história?	EI03EF04	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
-----------------------------------	----------	--

Quadro 2: Conteúdos instrucionais relacionados à BNCC.

A escolha de cada uma dessas questões norteadoras se deu de forma a interligar com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para a Educação Infantil pela BNCC. Desse modo, as crianças não precisam saber ler para participar do jogo e o objetivo também não é ensinar a ler a partir do jogo criado, mas sim, por uma ação mediadora, possibilitar o contato com a leitura literária, estimular a capacidade de ouvir e recontar histórias, desenvolver a expressão de forma livre, levantar hipóteses a respeito daquilo que foi lido e estimular a transcendência.

Alçando a compreensão da necessidade de construção de experiências diversificadas para a aprendizagem, devemos sempre construir elementos facilitadores do trabalho de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Sequencialmente, considerando que os conteúdos instrucionais foram definidos e alinhados, estabelecemos o fluxo de atividades, de forma que uma sempre direcione a outra. Para qualquer jogo construído dentro de um padrão que atenda às expectativas da educação, é importante que também sejam considerados esses aspectos técnicos.

Berzosa (2018) defende que um jogo pode ser construído em três tipos de trilha: aberta, quando não existe uma sequência específica para a realização das atividades, o que gera certa dificuldade na construção do código; sequencial, quando uma atividade, necessariamente, direciona à outra; e trajetorial, quando comportam as formas distintas de construção. Decidimos fazer uso de uma trilha trajetorial, em que são mesclados os elementos abertos e sequenciais: a criança joga o dado, é direcionada a um desafio e, por meio desse desafio, pode avançar ou retroceder o número de casas, o que configura as duas possibilidades.

É também importante considerar a construção do design do jogo, de modo que ele consiga apresentar os aspectos planejados na ação. A elaboração deste trabalho foi mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), cujas iniciativas, conforme destacam Cultri e Bazilio (2021), revelam-se cada vez mais presentes e significativas no contexto educacional: o programa de desenho vetorial bidimensional para design gráfico, CorelDRAW e a plataforma de design gráfico de mídia social, Canva. No primeiro programa foi construída a trilha em seu formato e acrescentados os desafios e cores que possam estimular a curiosidade dos alunos, além de figuras que também garantam essa atenção.

Nesse sentido, foram comportados elementos do jogo (dados incorporados, sejam estes técnicos ou não) e o pensamento inato ao jogo (desafios construídos para possibilitar aprendizagem), criando um fluxo contínuo – trajetorial – que trabalha o conto Chapeuzinho Vermelho em suas possibilidades de transcendência tão almejadas. Abaixo, na Figura 1, está apresentada a trilha desenvolvida, mostrando do “era uma vez” até um “final feliz”, com o design que foi proposto.



Figura 1: Jogo da Chapeuzinho Vermelho.

O sistema criado privilegiou o “era uma vez” e o “final feliz”, bem como trouxe as questões abordadas. Ao longo dos espaços, foram colocadas proposições que possibilitam jogabilidade. O texto contido no primeiro espaço preceitua: “Era uma vez em uma floresta muito distante, a Chapeuzinho Vermelho. Ela precisa de ajuda para encontrar a sua vovó. Você pode ajudá-la por meio desse jogo. Vamos lá?” É, pois, um convite à participação da criança. Depois se apresentam os desafios conforme o andamento do jogo.

Pensando nas possibilidades criativas do jogo e nos elementos que configuram a jogabilidade, ao lugar de dispor os conteúdos instrucionais no próprio espaço da trilha, foram gerados elementos adicionais, com 20 (vinte) cartas que apresentam os desafios. Cada bloco da trilha direciona a uma das cartas, que deve ser aberta pelo aluno, com a ajuda do professor. Como se trata de alunos que, provavelmente, ainda não são alfabetizados, é importante que o professor atue nessa leitura, mas sem perder de vista o potencial criativo que o aluno tem. As cartas elaboradas constam a seguir.



Figura 2: Cartas.

Integralizada a elaboração do jogo, o último olhar tratou da composição da matriz de referência, verificando se os conteúdos instrucionais e a elaboração da trilha, em si, envolvem os elementos de agência, imersão e transformação. Para a agência, confirmamos que há possibilidade de estímulo da realização de ações que promovam o protagonismo, a exploração e a construção dentro do jogo. Quanto à imersão, confirmamos que são envolvidos pensamento, intuição e sensação. Por fim, entendemos que a transformação ocorrerá pelos momentos de tensão, no caso, as provocações estabelecidas nos desafios ao longo da trilha e da história da Chapeuzinho Vermelho.

Em se tratando do nível instrucional, alguns pontos precisam ser esclarecidos: i) as regras devem ser definidas pelo professor, organizando o cenário conforme o contexto da turma; ii) deve-se jogar, prioritariamente, em equipe, facilitando a troca de ideias, a interatividade e a colaboração; iii) esse jogo não deve ser considerado na escala de erro e acerto, principalmente porque os campos de experiência devem ser estimulados e não rotulados; iv) deve ser garantido que não existam interrupções na aplicação; e v) durante o jogo, deve existir feedback, motivando o aluno a continuar no jogo.

Na tentativa de alinhar um fecho, não se pode nem se deve esquecer o propósito maior da aplicabilidade do jogo em cada um dos desafios postos: o estímulo à formação leitora literária.

O professor, atuando enquanto um mediador dessa ação, deve promover o encantamento, a fantasia, a capacidade da criança de se expressar, dizer o que sabe, o que não sabe, como se sente, o que precisa. Ouvir a criança é uma parte fundamental quando se aplica um jogo. Não há como criar experiências potenciais de jogos e leitura literária se as vozes das crianças são desconsideradas. Há que, mais do que jogar um dado, segurar na mão da criança e passar por toda a floresta com ela, seja com a angústia que o Lobo Mau provoca, com a segurança que o Caçador nos traz ou com a leveza que a Chapeuzinho Vermelho pode nos proporcionar.

4 REFLEXÕES FINAIS: CAMINHANDO NA FLORESTA

Certamente, as discussões sobre as interligações existentes entre os jogos e a leitura literária, principalmente quando se considera o cenário da Educação Infantil, ainda são mínimas e, por essa razão, não se fecham em conclusão, mas em apontamentos dos caminhos vislumbrados. Quando se decide fazer uso de um jogo do tipo *serious games* que trabalhe um texto literário e, mais ainda, atuar da concepção à aplicação, é preciso que se eleve a compreensão do poder da literatura. Talvez esse seja o maior desafio: criar experiências que não limitem o trabalho com o texto literário à alfabetização ou à memorização de conceitos, mas que possibilitem construir novas visões a partir do que foi lido, que estimule o pensamento e a inferência.

O desafio que nos é colocado, enquanto pesquisadores desse campo, não é, nem pretende ser classificar os jogos como algo superior à leitura, que venha com a finalidade de substituí-la. O jogo é percebido no potencial que tem de estimular no aluno a curiosidade pela leitura, o contato com as histórias e as transcendências que resultam dessa ação. A criança não precisa, necessariamente, saber ler para que o texto literário faça sentido para ela. O professor é um potencial limiar nessas relações, devendo apresentar as primeiras leituras para essa criança, mostrar as imagens, narrar e criar experiências que despertem o prazer por tudo o que emerge da literatura. Se toda realidade é contextual, o cotidiano também pode ser usado a favor do estímulo da imaginação. Quem tão bem brincaria com uma vassoura representando a imagem de um cavalo se não a criança?

O potencial criativo da criança precisa ser mais explorado e isso é inteiramente possível por meio das experiências gamificadas de leitura. Isso não requer um jogo extenso, permeado por uma dificuldade alta. Basta existir planejamento para que os conteúdos instrucionais sejam alinhados com o que se espera desenvolver e as diretrizes de criação de jogos sejam respeitadas. Para isso, precisamos, primeiro, romper as dicotomias que parecem distanciar os jogos da leitura. Estes dois objetos são muito próximos e um pode servir ao outro, desde que exista o papel mediador do professor, agindo de forma interdisciplinar. A Chapeuzinho Vermelho andava com uma cestinha de alimentos bons para a sua vizinha. Nós, professores, devemos preencher nossa cestinha com possibilidades educativas que formem o leitor literário infantil.

5 REFERÊNCIAS

Abt, C. (1975). *Serious games*. Viking Compass.

Antunes, C. (2013). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Vozes.

- Berzosa, J. B. (2018). *Manual de diseño de un juego de escape*. Instituto de La Juventud de Extremadura.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (2009b). *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2009a). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Presidência da República.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação.
- Cultri, C. N., & Bazilio, A. P. M. (2021). Tecnologia social e cultura digital. *Holos*, 2, 1-14.
- Din, S. U., Baig, M. Z., & Khan, M. K. (2023). Serious Games: An Updated Systematic Literature Review. *Computer Science*. ArXiv, abs/2306.03098.
- Fazenda, I. C. A. (2002). *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. Loyola.
- Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.
- Mackey, M. (2002). *Literacies across media: playing the text*. Routledge.
- Marinelli, C. V., Nardacchione, G., Trotta, E., Fuccio, R. D., Palladino, P., Traetta, L. & Limone, P. (2023). The effectiveness of serious games for enhancing literacy skills in children with learning disabilities or difficulties: a systematic review. *Applied Sciences*, 13(7), 4512. <https://doi.org/10.3390/app13074512>
- Moran, J. M., Masetto, M., & Behrens, M. A. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus.
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Papanastasiou, George; Drigas, Athanasios; Skianis., Charalabos (2022). 5. Serious Games in pre-K and K-6 education. *Technium Education and Humanities*, 2(3), 1-18. <https://doi.org/10.47577/teh.v2i3.7365>
- Ramos, D. K., & Cruz, D. M. (2018). *Jogos digitais em contextos educacionais*. CRV.
- Reyes, Y. (2010). *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. Global.
- Rizzo, G. (1997). *Jogos inteligentes*. Editora Bertrand Brasil.
- Santos, K. K. F., & Pontes, V. M. A. (2021). A arte de (des)tecer o tapete: um jogo digital em Marina Colasanti. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 7(21), 1-24.

Silva, A. A. (2009). As livrarias como espaço de mediação de leitura. *Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, 23(3), 117-126.

Tacoronte Sosa, J. P., & Peña Hita, M. Ángeles. (2023). A Systematic Review of Serious Games for Children's Reading Skills' development. Una revisión sistemática de juegos serios para el desarrollo de las destrezas lectoras de los niños: 10.20420/ElGuiniguada.2023.632. *El Guiniguada*, (32), 79–92. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2023.632>

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Editora Martins Fontes.

Wohlwend, K. E. (2022). Serious play for serious times. *The Reading Teacher*, 76(4), 478-486. <https://doi.org/10.1002/trtr.2157>

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Fernandes dos Santos, K. K., Verônica Maria de Araújo Pontes, & Fernando José Fraga de Azevedo. (2025). Uma trilha com chapeuzinho vermelho: entre a BNCC, o conto e o jogo. *HOLOS*, 1(41). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/18423>

SOBRE OS AUTORES

K. SANTOS

Mestra em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: katinllyn@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4540-7683>

F. AZEVEDO

Doutor em Ciências da Literatura, Especialidade de Literatura Portuguesa, pela Universidade do Minho (UMinho). Professor Associado com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE - UMinho), Braga, Portugal. Filiação Institucional: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: fraga@ie.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7373-705X>

V. PONTES

Doutora em Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Pós-doutora em Educação pela Universidade do Minho, Universidade de Lisboa e Universidade de Buenos Aires. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Mossoró. Coordenadora e Professora do Doutorado em Ensino - RENOEN/IFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Posensino/UERN/IFRN/UFERSA. E-mail: pontes.veronica@ifrn.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-4491>

Editora Responsável: Maura Costa

Pareceristas Ad Hoc: Luís Miguel Dias Caetano e Moisés Selfa





Submetido 14/09/2024

Aceito 10/03/2025

Publicado 19/07/2025

