

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL - UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)

GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS:
PRESS PLAY TO GAMIFY'S MULTIVERSE

YASMIN TELES DOS SANTOS

ANÁPOLIS - GO

2023

YASMIN TELES DOS SANTOS

**GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS:
*PRESS PLAY TO GAMIFY'S MULTIVERSE***

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Pires Viana Silvestre.

ANÁPOLIS - GO

2023

YASMIN TELES DOS SANTOS

**GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS:
*PRESS PLAY TO GAMIFY'S MULTIVERSE***

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG em ___ de _____ de ____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás- PPG-IELT/UEG)

Orientador(a) / Presidente

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás- PPG-IELT/UEG)

Membro interno

Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento (Universidade Federal de Sergipe- UFS)

Membro externo

ANÁPOLIS - GO

2023

AGRADECIMENTOS

Agradecer não para cumprir um protocolo, mas para lembrar daqueles/as que de maneira (in)direta estiveram comigo durante esse processo, que muitas vezes é angustiante e ao mesmo tempo estimulante. Esta dissertação, mais do que uma conquista minha, é uma conquista dos meus pais, que se sacrificaram para que eu conseguisse chegar aqui. Nascida no estado de Brasília, crescida no interior do Centro-Oeste da Bahia, em um pequeno povoado que, se tivesse 100 pessoas, era muito. Eu não tinha muito, mas tinha o necessário para viver; desde criança, gostava de leituras, uma mente fértil e colorida, que sonhava em um dia morar na cidade, fazer uma faculdade. Para aquela Yasmin garotinha, esses eram apenas sonhos, por isso eu agradeço a ela por ter acreditado, por não ter desistido. Agradeço, principalmente, a Deus pelo dom da minha vida e por tudo o que Ele me proporciona, pelo Seu amor incondicional por mim. Foi esse amor que me sustentou nos momentos de crise e ansiedade. Obrigada, Deus.

Agradeço à minha família; meus queridos pais, Valdecy e Apolinária, obrigada por terem tido a coragem de deixar tudo para trás para que nós pudéssemos estudar. Obrigada por cuidarem tão bem de mim.

Ao meu noivo, Cleyton, meu parceiro de todas as horas. Obrigada por todo o apoio e por não me deixar desistir.

Agradeço também aos meus irmãos, Leo e Igo, e à minha cunhada Cida. Também às minhas primas e tias que sempre torceram por mim, aos meus padrinhos pelo incentivo e cuidado todo esse tempo, vocês foram essenciais. Ao meu afilhado Eduardo, à minha prima-sobrinha Yasmin, à minha querida sobrinha Alice, que trouxe muita alegria para mim durante todo esse tempo no mestrado.

Às/Aos minhas/meus professoras/es: Pedro, Fernanda, Zé Divino, Edson, Ronivaldo, Vitalina, Sinara, Erlan, Josias, Silvair, Virgínia, Maria de Lurdes, Eliane, Hέλvio, Raimundo, Marlene, Iara. A todas/os que de certa forma contribuíram com a minha formação.

Ao professor Ari...

À professora Olira...

Ao pessoal da cantina e aos servidores da UEG...

Aos bibliotecários...

À minha querida Barbra Sabota, minha orientadora de TCC, que, com seu sorriso potente, assim como sua personalidade, me mostrou uma multiplicidade de possibilidades que uma aula de inglês pode oferecer. Agradeço pela dedicação, disponibilidade, paciência e sensibilidade que teve e tem comigo e pelos milhares de apelidos carinhosos que ganhei durante todos esses anos. Agradeço pelo exemplo de profissional que você é, pelos seus conselhos, pelos apontamentos e pela leitura sensível durante a escrita deste trabalho.

À minha querida Elisabete Tomomi Kowata (minha orientadora na Iniciação científica), pois tem sido como uma mãe/amiga para mim desde o meu primeiro ano na graduação, um apoio seguro, um ouvir sensível e um falar com uma calma visível. Se palavras pudessem dizer o quanto eu sou grata, não teria espaço suficiente. Exemplo de humildade e dedicação, durante a pós-graduação me recebeu com muito carinho no estágio-docência.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as, em especial a Wilker e Letícia, Eloísa, Ana Luísa, Ana Flávia, Carlla, Maria Beatriz, amigas, confidentes e parceiras que tanto me ajudaram durante esse processo. Vocês foram essenciais.

Agradeço aos/às travelers desta pesquisa, que aceitaram prontamente participar deste estudo, bem como pela participação ativa durante os cinco encontros da oficina. Espero que possamos continuar colaborando juntos/as.

Agradeço à equipe do Ministério Universidades Renovadas, da Renovação Carismática Católica de Anápolis, pelas orações e pelo apoio.

Aos meus colegas da turma 10 pelos momentos e sentidos construídos.

À Universidade Estadual de Goiás e ao Programa pela ajuda financeira, bem como pela formação humana que tive durante a minha permanência no mestrado.

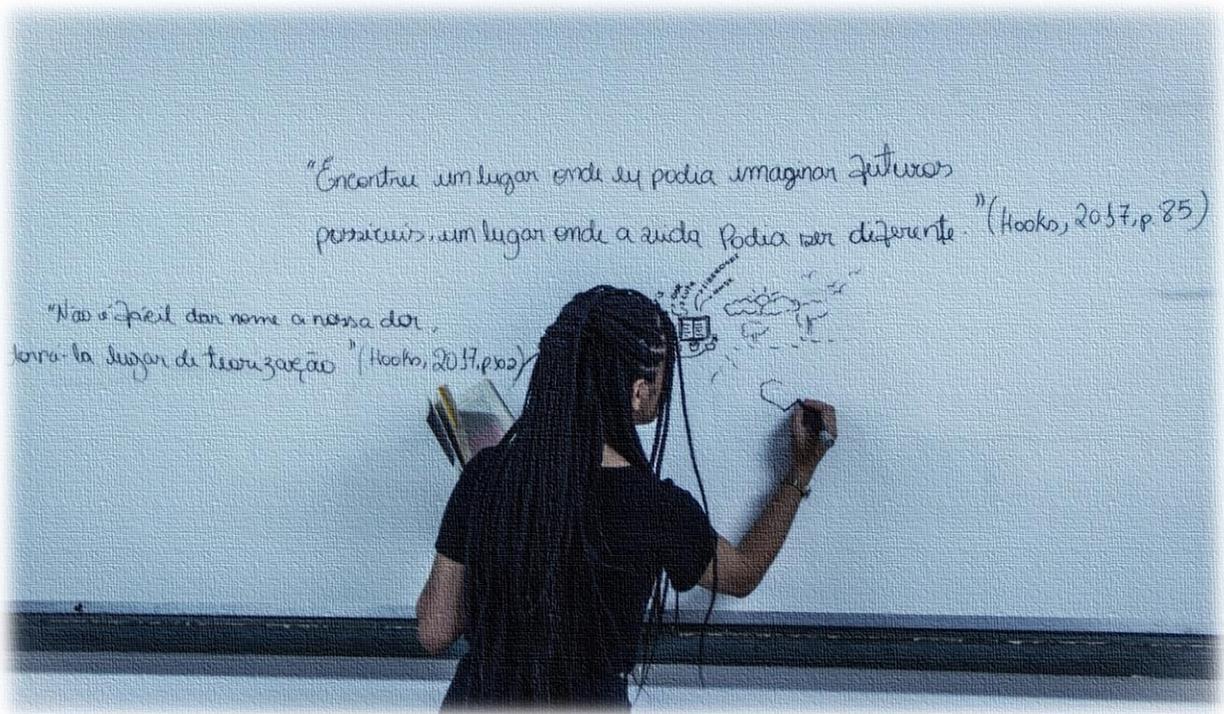
Agradeço à professora Ana Karina pela parceria e leitura sensível deste trabalho e por todas as contribuições que fez na minha Qualificação.

Ao Laboratório de Mídias Interativas, o LIM, pelas memórias construídas, pelo espaço de formação, pelo contato com as mídias, pelos bons amigos que fiz e pelo ambiente acolhedor que me ajudou na escrita desta dissertação.

Agradeço, em geral, a todos/as que torceram por mim e que de alguma forma fizeram parte desse processo junto comigo. Gostaria de citar todos/as, mas correria o risco de esquecer, por isso muito obrigada!

Agradecimento especial

Agradeço de todo o coração à minha querida orientadora, Viviane Silvestre, que se tornou uma grande amiga, caminhou comigo durante a minha estadia no mestrado, sempre doce e sensível. Ajudou-me de uma maneira que eu não conseguiria retribuir, assim só posso agradecê-la. Agradeço pela família que me deu, uma família de Viventes impactados/as pela sua existência. Se *Vivi* fosse um elogio, eu ficaria lisonjeada em recebê-lo. Jesus, nos seus ensinamentos, nos diz para deixarmos rastros, e tenho certeza do quanto Ele está orgulhoso vendo os rastros que você tem deixado.



"Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente."

(bell hooks)

RESUMO

Esta pesquisa visa problematizar a gamificação na formação crítica de professores/as de inglês a partir de uma oficina de formação docente intitulada *Press play to gamify: teaching English with gamification*, ofertada a professores/as de inglês em formação universitária do estado de Goiás. Como objetivos específicos, busca-se: a) analisar o processo de gamificação na oficina *Press play to gamify* e b) refletir sobre as possibilidades de atuação crítica nessa vivência de formação docente com a gamificação. Como perguntas de pesquisa, tem-se: como se deu o processo de gamificação na oficina *Press play to gamify*? Que possibilidades de atuação crítica emergiram dessa vivência de formação docente com a gamificação? Quanto aos caminhos metodológicos deste trabalho, por sua vez, se pauta na pesquisa qualitativa crítica (DENZIN; LINCOLN, 2008), embora não se restrinja apenas a ela. Além disso, esta pesquisa é um esforço decolonial diante dos resquícios de colonialidade ainda presentes na academia. Para a análise, foram utilizados os seguintes documentos : diário coletivo multimodal construído no Padlet, questionário inicial, transcrições dos encontros remotos (gravados em áudio e vídeo), atas dos encontros e, por fim, o diário da pesquisadora. Muitas vozes dialogam com este trabalho, a saber: para discussão a respeito da gamificação, Chou (2013), Alves (2015), Nicholson (2015) e Portugal (2019); e, para a discussão sobre formação docente e educação linguística, Pennycook (2006), Moita Lopes (2006), Silvestre (2017, 2018, 2022), Sabota (2018) e Zacchi (2018), entre muitas outras vozes. A partir da reflexão sobre o material empírico, conclui-se que a sinergia construída por meio da exposição dos/as *travelers* à narrativa gamificada da oficina propiciou um movimento crítico, constatando-se, assim, que as narrativas e o engajamento identitário são os átomos que constroem a gamificação na formação crítica de professores/as de Inglês.

Palavras-chave: Formação crítica de professores/as de línguas. Gamificação. Língua Inglesa. Educação Linguística Crítica.

ABSTRACT

This research aims to problematize gamification in the English critical teaching education based on a teacher Education course entitled *Press play to gamify teaching English with gamification*, offered to English teachers in university education from all over Brazil. The specific objectives are: a) to analyze the gamification process in *the Press play to gamify course*, and b) to reflect on the possibilities of critical action in this teacher education experience with gamification. The research questions are: how did the gamification process take place in *the Press play to gamify course*? What possibilities for critical action emerged from this experience of teacher education with gamification? As for the methodological paths of this work, in turn, it is based on critical qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2008), although it is not restricted to it alone. In addition, this research is a decolonial effort in the face of the remnants of coloniality still present in the academy field. For analysis, the following documents were used: multimodal group diary built in Padlet, initial questionnaire, transcripts of remote meetings (recorded in audio and video), minutes of the meetings and, finally, the researcher's diary. Many voices dialogue with this work, such as: Chou (2013), Alves (2015), Nicholson (2015) and Portugal (2019) for the discussion on gamification; and Pennycook (2006), Moita Lopes (2006), Silvestre (2017, 2018, 2022), Sabota (2018) and Zacchi (2018) for the discussion on teacher education and language education, among many other voices. Based on the reflection on the empirical material, it is concluded that the synergy built through the travelers' exposure to the gamified narrative of the course provided a critical movement, thus verifying that narratives and identity engagement are the atoms that build gamification in the critical education of English teachers.

Keywords: Critical language teacher education. Gamification. English language. Critical Linguistic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Yasmin’s verse level one	18
Figura 2 – Interface do filme <i>Black Mirror: Bandersnatch</i>	24
Figura 3 – Octalysis Tool	41
Figura 4 – The sun.....	56
Figura 5 – Who am I challenge rules.....	64
Figura 6 – <i>Travelers</i> deste Multiverso	68
Figura 7 – <i>Traveler</i> Kevin Wilis (Alastoir0).....	70
Figura 8 – <i>Traveler</i> Rodrigues (Panda).....	72
Figura 9 – <i>Traveler</i> Thayza	73
Figura 10 – <i>Traveler</i> Birdalike	74
Figura 11 – <i>Traveler</i> Teles	75
Figura 12 – <i>Traveler</i> Emanuel.....	76
Figura 13 – Recorte de <i>feedbacks</i> dos/as <i>travelers</i> sobre o primeiro encontro	90
Figura 14 – Resposta do <i>traveler</i> Kevin.....	95
Figura 15 – Comentário no Diário multimodal colaborativo da <i>traveler</i> Rodrigues no dia 7 de maio de 2022	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos jogos	28
Quadro 2 – Lista de símbolos utilizados para transcrição dos encontros virtuais.....	78
Quadro 3 – Questionário inicial.....	87

SUMÁRIO

<i>YASMIN'S VERSE: CONSIDERAÇÕES INICIAIS</i>	7
<i>1 NAVEGANDO NO UNIVERSO DA GAMIFICAÇÃO E DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS</i>	24
1.1 Gamificação na educação: origens, conceitos e ressignificações	24
1.1.2 Gamificação na educação: discussões e ressignificações	37
1.2 Formação crítica de professores/as de línguas: noções basilares para problematizar a gamificação na Educação Linguística Crítica	43
<i>2 PERSCRUTANDO O MULTIVERSO DA PESQUISA: UNIVERSO DAS VEREDAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO</i>	53
2.1 Pesquisa qualitativa crítica	53
2.1.1 A metáfora do Multiverso: a estrela em comum	56
2.2 A oficina <i>Press play to gamify</i> : o universo de pesquisa	58
2.2.1 <i>Press play to gamify: teaching english with gamification</i>	59
2.2.2 <i>The travelers</i> : agentes de pesquisa	68
2.3 Fontes de material empírico	76
2.3.1 Diário colaborativo construído no padlet: our multiverse	76
2.3.2 Questionário inicial	77
2.3.3 Encontros remotos	77
2.3.4 Atas dos encontros	78
2.3.5 Diário da pesquisadora	78
2.4 Discussão do material empírico	78
<i>3 NAVEGANDO NA SINERGIA DO MULTIVERSO DA OFICINA “PRESS PLAY TO GAMIFY”</i>	81
3.1 A sinergia do Multiverso: exposição à narrativa multimodal da oficina	81
3.2 Narrativas e engajamento identitário: átomos que constroem a gamificação na formação crítica de professores/as de Inglês	102
<i>4 COSMO'S SKYLINE: CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS</i>	123
APÊNDICE A – Primeiro plano de curso da oficina	139
APÊNDICE B – Planejamento final da oficina	145
APÊNDICE C – Exemplos de atas da oficina	150
APÊNDICE D – Material de divulgação	152

APÊNDICE E – Questionário inicial _____	155
APÊNDICE F – Termo de compromisso usado _____	158
APÊNDICE G – Materiais didáticos construídos para a oficina _____	161
APÊNDICE H – Transcrição parcial de um encontro da oficina _____	168
APÊNDICE I – Diário da pesquisadora, dia 4 de junho de 2022 _____	176
ANEXO A – Página inicial de organização da oficina na plataforma Sympla _____	178
ANEXO B – Parecer de número 5.149.148 _____	179



YASMIN'S VERSE: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Das memórias que vou contar
 não veja como um lamuriar,
 são formas de mostrar
 como eu vim parar neste lugar,
 lugar de privilégio, reingresso e emprego
 este também é meu lugar, não quero parar.
 Já sofri, estou cansada de lutar e gritar,
 tenho pressa para falar, eu venho da margem,
 da margem quero falar: ESTE É O MEU LUGAR.
 Este é o meu lugar, já cansei de esperar.
 Na verdade, cansamos de esperar,
 parem de nos silenciar,
 a gente também sabe pensar.*

(Yasmin Teles)

Quando as velhas raízes mofam e apodrecem, a tendência é que elas morram. No entanto, fugindo ao que é posto, acredito que precisamos umedecer o nosso solo, a nossa terra, não deixar nossas raízes morrerem, para que, ainda vivas, possamos reinventá-las, refazê-las, revivê-las (EVARISTO, 2016). Para isso, creio que necessitamos do processo de fotossíntese para que nossas raízes não murchem e, futuramente, morram; tal processo só é possível por causa do sol¹, estrela que propicia a vida na Terra, que irradia luz, e, como dizia a minha falecida, e muito querida, vó Inocência, é o que “lumia²”, incendeia e dá energia ao nosso ser. O sol, nesta pesquisa, é essencial para a construção da metáfora do *Multiverse*³ – escolhida por mim para o propiciar das discussões e para o umedecimento das minhas raízes⁴.

O Multiverso, de modo simplório, é a possibilidade de existência de múltiplos universos. No entanto, diferentemente daquele Multiverso conhecido por meio das produções da produtora Marvel, o Multiverso aqui referenciado não é composto de universos ou realidades paralelas, nas

¹ “O Sol é a estrela mais próxima da Terra, dista aproximadamente 150 milhões de quilômetros de nós, e é responsável por manter todo o Sistema Solar em sua interação gravitacional: oito planetas e os demais corpos celestes que o compõem, como planetas anões, asteroides e cometas”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/sol.html>.

² *Lumia* é uma variação linguística da palavra ilumina; no centro-oeste da Bahia, em específico nos povoados e vilarejos, é muito comum o uso desse vocábulo.

³ A qual explico, cuidadosamente, no segundo capítulo. Opto por translinguar ao usar o termo porque o Inglês é muito importante na minha construção para além do âmbito profissional.

⁴ Ao longo desta seção, opto por não marcar um tempo presente ao escrever, pois minhas memórias estão em trânsito, eu estou em trânsito, assim como a linguagem que propicia a escrita deste trabalho. Outro ponto que gostaria de destacar é que a sonoridade, às vezes versada aqui, é a forma que encontrei de trazer a minha voz para o texto.

quais eu e você temos cópias idênticas de nós mesmos/as⁵, mas sim por uma multiplicidade de sentidos, permitindo que olhemos as discussões por diversos ângulos. Tendo em vista que não consigo discutir todas as potencialidades do Multiverso de pesquisa deste trabalho, o sol me serve aqui como uma possibilidade de reflexão, discussão e análise. Se pensarmos que os planetas são os astros que orbitam ao redor do sol, logo este é, de certa maneira, o “centro” do nosso universo, e, dependendo da posição em cada universo, o sol vai refletir de forma diferente. Enquanto alguns lugares terão luz solar, outros estarão no escuro; a cada brecha e a cada movimento que eu fizer no meu material empírico, o sol refletirá em lugares díspares. Assim, antes de viajarmos pelo Multiverso que compõe esta pesquisa, eu quero apresentar o meu universo, aquilo que me faz acreditar não só na Educação, mas na minha capacidade, enquanto agente, de mudar o mundo.

Além disso, acredito que, por meio da narrativa do meu universo, que compõe o Multiverso deste estudo, a compreensão do sol na construção da minha metáfora do Multiverso ficará mais evidente, bem como a motivação que me levou a escolher esse tema de pesquisa. A narrativa dentro da gamificação possui um papel extraordinário, pois propicia engajamento e sentimento de pertença. Mattos (2010, p. 589), ao refletir sobre concepções de Brunner (1990, 2002), argumenta que “é por meio das narrativas que nos constituímos, que nos transformamos na pessoa que somos, ou seja, é por intermédio das histórias que nos contam e das histórias que contamos, inclusive sobre nós mesmos, que nos formamos e nos transformamos a cada dia, continuamente”. Por isso, peço que, ao ler, vivencie comigo cada detalhe do meu universo, reflita, questione e ressignifique, porque juntos/as podemos, de fato, mudar o mundo.

A princípio, a luz solar sempre foi para mim a possibilidade de lumiar a vida; quando criança, conheci poucas possibilidades de luz, mas nenhuma delas com a potência e a energia do sol. O meu universo é composto de interiores localizados em centro-oestes e cerrados. Nasci em 23 de fevereiro de 1999 no Centro-Oeste do Brasil, em Taguatinga, no Distrito Federal, divisa com Goiás, mas só nasci, não vivi ali. Sou filha de pais nordestinos, nascidos e criados no interior do centro-oeste baiano, lugar onde cresci e vivi por quase duas décadas. Morei em um povoado, chamado Borrachudo⁶, que, à época, tinha menos de 50 habitantes, muitos cavalos e um sol de

⁵ Por entender que escolher é um ato político, neste trabalho opto por trazer a marcação de gênero o/a.

⁶ Cujo nome é de um mosquito. As pessoas mais velhas que ali moravam costumavam dizer que o nome recebido é resultado da quantidade de borrachudos que ali viviam.

quase “80”. Lá eu era feliz: eu tinha o sol durante o dia, e, à noite, a penumbra e os grilos sorriam, uma alegria; a tal da desigualdade? Acho que não “existia”, é o que a Yasmin da época diria.

Há muito tempo me questiono e reflito sobre a “irrealidade” das minhas vivências, já que sempre que convido alguém para adentrar meu universo sou questionada acerca daquilo que vivi, porque não faz sentido alguém como eu ter vivências como as que contarei a seguir. Percebi, com isso, que mais do que discutir no plano da palavra, eu vivenciei as desigualdades sociais que fazem tantos sofrerem, e até morrerem, por não terem o mínimo. Não posso dizer que já passei fome, porque o privilégio de comer nunca me faltou, mas as desigualdades que mostram as diferenças de classes, as oportunidades que não tive, o direito e a dignidade de existir, esses eu sei de cor.

A minha casinha de tijolos, sem pintura, minto... na verdade, em épocas de eleição, temos nossas fachadas pintadas com os números daqueles que só aparecem nesse período; diferentemente da cidade, no interior, se posicionar politicamente é uma necessidade, não uma escolha. Voltando à minha casinha, sem pintura, chão queimado, um banheiro sem chuveiro, vaso, nem pia, dois quartos sem portas, mas com lençóis que nos serviam de cortina, uma minicozinha com um fogão à lenha do lado de fora, e dois irmãos, assim eu vivia. A “tecnologia” lá era ter energia, que eu via na cidade mais próxima, Cotegipe: a danada da TV na padaria, a luz no poste, e pense na alegria, era a danada da “tecnologia”!

Meu sonho de criança era poder ter uma televisão para assistir todo dia, água encanada, um banheiro com pia, energia e um quarto só para a *Princess*⁷ aqui sonhar todos os dias. Nós passamos por diversas fases, e o sol sempre se fez presente, *lumiando* e potencializando a vida naquele lugar. A primeira tecnologia, que, para mim, era revolucionária, foi a vela de algodão artesanal que eu e minha mãe fazíamos. Sem essa vela não tinha como fazer nada à noite, o jantar teria de ser à luz do luar e do céu estrelado; e que belo céu aquele lugar oferecia! Para que a vela funcionasse, nós pegávamos uma vasilha, às vezes de barro ou de alumínio, colocávamos uma certa quantidade de óleo a diesel e embebedávamos a vela e, assim, por algumas horas, tínhamos luz até o sol novamente voltar. Depois da vela, conheci o lampião; imagino que esteja pensando no Lampião Cangaceiro, mas estou falando do lampião que é praticamente uma lâmpada movida a gás (naquela

⁷ Só depois de dois anos morando de aluguel em Anápolis, em 2017, quando meus pais conseguiram financiar a nossa casa pelo *Minha Casa, Minha Vida*, eu pude realizar o sonho de ter o meu próprio quarto. Antes disso, na minha infância e adolescência, eu dividi o quarto com meus dois irmãos. Ainda na roça, por volta dos meus 11 anos, não lembro exatamente quando, meus pais aumentaram a nossa cozinha; vendo essa oportunidade, eu peguei um lençol, separei a cozinha antiga do corredor, levei minha cama e me mudei para lá, e, logo depois, nos mudamos para Anápolis.

época, o gás ainda era acessível). Depois do lampião, você deve imaginar que a energia elétrica foi a próxima a chegar, certo? Mas não, de novo, e com mais intensidade, o sol refletia mais forte para nós.

A energia solar⁸ foi o que eu tive de mais próximo do que tenho acesso hoje, e isso até os meus 13 anos. Foi a partir dessa tecnologia que eu tive o meu primeiro e verdadeiro contato com os *games*, mas logo eu conto sobre isso. Para que a energia solar funcione, é de extrema importância que haja sol, pois, se não houver, ela não funciona. E assim era: se nós usássemos por tempo prolongado a televisão e o rádio (as únicas coisas que funcionavam lá), não conseguíamos acender as luzes à noite; com geladeira e micro-ondas só tive contato próximo aqui em Anápolis, assim como com ferro de passar roupas, computador... coisas que precisam de mais potência para funcionar. Em muitos momentos, o sol clareou para mim e me possibilitou a construção de muitas memórias afetivas.

A televisão demorou a chegar ao povoado, até porque não tínhamos energia de nenhum tipo, apenas o Sol; eu passei pela vela caseira feita de algodão trançado, pelo lampião e pela lamparina, como acabamos de ver. Quando a energia solar chegou, todos/as ficaram muito animados/as, meu pai foi a primeira pessoa a comprar uma TV; como ele fazia muita *gambira* (espécie de negócio baseado em trocas), nós sempre tínhamos esses aparatos tecnológicos em primeira mão. Logo depois da TV, veio uma espécie de *walk-talk*, com o qual poderíamos nos comunicar à distância, já que não existia rede de telefone lá, ela só veio muito depois, quando eu tinha por volta de 10 anos. A TV foi um evento: lembro que os primos, tios e tias vinham todos assistir à novela lá em casa à noite, mas, para que isso acontecesse, nós não podíamos usar a energia de dia, tínhamos de deixar a bateria carregar.

Entrando mais no meu universo, lembro, como se fosse hoje, como a minha mãe me levava, ainda pequena, para fazer exames no hospital da nossa cidade, já que não tínhamos nenhum postinho de saúde à disposição. No povoado, por ser um lugar de difícil acesso, com muita estrada de chão para percorrer, nós não tínhamos opção de transporte todos os dias, só aos sábados, que era o dia de feira, quando alguns paus de arara passavam pela manhã; ou seja, se perdêssemos o horário, não tinha mais opção. Voltando à minha mãe, fico até emocionada ao relembrar: nós íamos a cavalo, de casa até a cidade, muitas vezes eu ia na garupa ou na frente da cela, e não era qualquer

⁸ Era uma placa bem pequena que era ligada a uma bateria de uma pequena quantidade de *volts*, fornecida pela prefeitura.

viagem, gastávamos por volta de duas horas de viagem em uma estrada fechada pela mata, com serras, poeira e um riacho que passava por aquelas bandas. É incrível como uma mãe se faz forte pelos/as seus/suas filhos/as – dedico em especial essa fala à minha mãe.

Nesse contexto, gostaria que guardasse bem cada memória, cada universo de sentidos que estou trazendo, pois fazem parte da minha construção de vida, da minha trajetória, o que me permitiu estar aqui, neste lugar de privilégio, a partir do qual posso afirmar que sem a universidade pública, sem um Programa de Mestrado e sem o apoio de professores/as dedicados/as e preocupados/as com seus/suas educandos/as, eu não conseguiria ocupar. A minha narrativa é um constructo de vozes que construíram comigo o meu caminhar; quando trago o Cerrado, o centro-oeste baiano, trago essas vozes que um dia sonharam em estudar, que esperançaram comigo o meu lutar, trago o orgulho de ser quem eu sou, de ter o meu Nordeste, o meu Centro-Oeste e o meu Cerrado no coração, de ser quem sou, de ser movimento e ação.

No entanto, a história como vemos é feita de muitas lutas, e comigo não é diferente. Cresci vendo, no mesmo sol que lumia e clareia a mente e o coração, manchas incendiando as nossas peles áridas e secas do sertão. O sol, que, assim como qualquer epistemologia, não deve ser entendido aqui, nessa metáfora, ingenuamente, lumia e queima, da mesma forma que as teorias que fogem do colonialismo ainda sofrem com os seus resquícios, uma realidade não pode ser negada, mas não podemos deixar que ela nos impeça de seguir. Agora, esse mesmo sol, que é energia e fogo, que queima e arde, lumia outras áreas do meu universo, outras experiências, outras vivências, que eu, como uma boa viajante, *traveler* (sempre em movimento), não gostaria de deixá-las escapar, por isso, para elas, voltarei o meu olhar.

São tantas as lembranças que, como o sorriso de uma criança, permeiam dentro de mim. A escola sempre foi o sonho da minha mãe, do meu pai também, porém mais da minha mãe, já que ela foi proibida pelo meu avô de estudar e cursou até o 4º ano. Contudo, mais velha, depois de muita luta, conseguiu, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), se formar. Lembro-me de ela me dizer o quanto era cruel nunca ter participado de um recreio, visto que meu avô orientava a professora a sempre mandá-la para casa na hora do intervalo, pois ela não poderia brincar com os/as colegas. Isso marcou tanto a minha mãe que a palavra educação nunca saiu do seu coração; “*Filha, você tem que estudar*”. Já pequena, pelas memórias da minha mãe e por alguns lapsos da minha, ao ver o meu irmão mais velho se despedir e ir estudar, eu também nutri em mim o desejo de querer ir àquele lugar, queria estudar. Eu amava estar na escola, amava estar com minhas amigas

e meus amigos, adorava ser querida pelas professoras e pelos professores. Mesmo que não tivéssemos uma boa estrutura física, aquele era meu lugar, lugar onde aprendi muito com meus/minhas professores/as, que, da forma que podiam, muito me ensinaram. Naquela época, tive muito pouco contato com Inglês, apenas no 8º ano, e, como na maioria das vezes estudávamos o livro, meus olhos nunca brilharam para essa língua, até que, um certo dia, a professora passou a música dos Beatles “Hey Jude” em sala de aula. Essa é a lembrança mais afetiva que tenho do Inglês no Ensino Fundamental, que cursei quase todo na Bahia.

Eu sempre fui muito querida por minhas professoras e meus professores. Era conhecida por me dedicar muito, por sempre fazer as atividades determinadas por eles/as – de Português, de Matemática, ou de outra matéria; eu não fazia distinção, amava todas as matérias, o que pode ser percebido em minha escrita, no meu transitar indisciplinar que vai e volta em diferentes conhecimentos, como a Geografia, a História, a Tecnologia da Informação, entre muitos outros saberes. Por conta da realidade em que vivíamos, eu sabia que a educação era o meu caminho e ouvia, repetidamente, dos meus pais que, se eu quisesse “ser alguém” na vida, eu tinha de estudar. Isso ressoou por tanto tempo em minha mente que as minhas vivências no Ensino Básico se limitaram, de certa maneira, a não me permitir errar e questionar e a ter sempre boas notas. No entanto, encontrei na leitura e, futuramente, nos *games* um refúgio, uma forma de fugir da realidade; os *games* vieram muito depois, já que eu tive meu primeiro celular com 12 anos de idade.

Desde nova, o peso da realidade sempre se fez presente para mim. Havia dias em que eu sonhava em acordar rica, pois assim todos os meus problemas sumiriam, mas, vivendo onde vivemos, era só mais um sonho em um milhão. Sempre soube da necessidade que eu tinha de estudar. Com 14 anos, comecei a trabalhar como babá; aos 16, comecei a trabalhar de carteira assinada, como menor aprendiz, e só saí do emprego quando entrei na universidade. Durante os quatro anos de universidade, fiz pesquisa científica e trabalhei como maquiadora. Tudo isso para me sustentar, não tinha tempo para descansar, e muito menos para jogar, e lá se foi o meu refúgio⁹.

No último período da faculdade, comecei a trabalhar. A mente acelerada, o corpo pesado, mas não podia parar; quem vai entender o medo que eu sentia de não conseguir trabalhar se o que eu mais ouvia era que não havia chances para quem estava chegando? Tudo pedia experiência e, com isso, menos paciência eu tinha; foi assim que me vi vivendo o meu último período do curso,

⁹ No capítulo destinado às análises e discussões do material empírico, discuto essa questão dos games como fuga da realidade, bem como a gamificação, que, a meu ver, não precisa fugir da realidade, e sim se construir a partir dela.

ansiosa, tendo de dar aulas presenciais enquanto uma pandemia estava acontecendo, vendo pessoas morrendo e pensando “por que eu ainda estou vivendo?” A insegurança me perseguia, e, posso dizer, ainda persegue; há o medo de fazer e dizer “errado” e ser, mais uma vez, “silenciada”; silenciada pelos meus medos e inseguranças que se perpetuam na lembrança. Sou baiana, mas não sou; sou goiana, mas não sou; sou negra, mas não sou; meu cabelo é “bom”, mas não é; tudo caminha naquilo que pelos outros foi construído, mas aqui, como alguém que clama por direitos, quero poder existir sem reprimir o que um dia disseram ser ruim.

Compreendendo que tudo o que foi feito até aqui possui um engajamento do meu ser, uma vontade de ser eu, e esse engajamento identitário¹⁰ depende de uma gama de fatores que constroem meu ser, meus valores e minhas crenças, daquilo que me move a fazer e ser quem sou. Como educadora linguística crítica, entendo a importância de ter um “pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), pois tal empenho depende do quanto eu estou aberta à problematização de coisas que podem ir além daquilo em que acredito e que tenho como certas. Assim, esse trabalho crítico é, para mim, o que Silvestre (2017) explica em relação às perspectivas críticas, o conflito e o desassossego.

Nesse contexto, podem parecer irrelevantes as vivências que trarei a seguir, contudo elas farão sentido na construção da minha justificativa, do porquê pesquisar a gamificação e de como ela faz sentido para a construção identitária do meu eu professora/pesquisadora. Mesmo que eu não soubesse o que era a gamificação antes desta pesquisa, eu já vivenciava os games, e não dá para falar de gamificação sem falar de jogos (MOTA; SANTOS; NASCIMENTO, 2021), já que um procede do outro. Além disso, a meu ver, pensar a gamificação criticamente é entender que as nossas vivências são significativas na construção de outras narrativas: nós nunca falamos de algo sem colocar algo de nós.

Entendo as normas que regem severamente a academia, e se pode dizer que aqui não é lugar para tal escrita, mas como não? São realidades que nós formadores/as de professores/as vivenciamos. Quantas de mim existem por aí? Quantas delas estão sentadas ao nosso lado? Eu nunca tive coragem de falar por medo, e ainda tenho, porque sei que minha voz, em certos lugares, vai ser abafada. Sinto que falar é tornar as minhas dores lugar de acolhimento e teorização, é, também, estar em zona de perigo (hooks, 2017). A cada linha escrita, é como se o terreno movediço

¹⁰ Percebi, com este estudo, que a narrativa dentro de uma estratégia gamificada oportuniza espaços e engajamento identitário.

que eu atravesso se tornasse cada vez mais denso. Espero encontrar, ao fim desta pesquisa, mãos que se entrelacem com as minhas, que construam comigo novos trajetos e formas de refletir.

O ser mulher e o ser professora se movimentam em mim como um grito de empatia e força junto às vozes que ainda não são ouvidas. Como professora, isso se reflete no cuidado com as minhas alunas, no cuidado de ouvir e ser sensível ao que elas falam, pois eu sei o quanto é doloroso não ser ouvida, ser desencorajada de falar a sua própria verdade. Esse processo de silenciamento acontece em várias áreas das nossas vidas, e, sendo mulher, esse movimento é ainda mais esmagador. Quando leio as obras de bell hooks, de Conceição Evaristo e de Maya Angelou, sinto uma força brotar em mim, eu vejo que a mensagem que elas trazem em seus corpos, onde a dor passou, transborda o amor; elas resistiram e hoje travam uma luta por nós mulheres periféricas, mulheres de muita cor, mostram que é possível que eu conquiste um título que até hoje ninguém da minha família alcançou. O amor é construído na dor, nos passos que mulheres como elas e como as minhas orientadoras e professoras deram, degraus colaborativos de força.

Sei que a minha narrativa, entrelaçada pelas milhares de outras narrativas, poderia “dar um livro”, mas elenquei aqui algumas que vejo como importantes para a compreensão de quem eu sou e de como esta pesquisa se entrelaça comigo. Para tal, me permito tornar as minhas dores, até então escondidas, espaço de teorização e de cura, pois vejo que esse espaço, pautado pela Educação Linguística Crítica, me permite; as vivências destacadas até agora me deixam orgulhosa da trajetória que tracei. Na graduação, quando tive a oportunidade e fui encorajada pela minha professora Barbra Sabota, por meio da Língua Inglesa, me senti à vontade para falar de mim porque eu sabia que poucas pessoas iriam conseguir ler as minhas dores além da professora e, graças a esse passo, tive coragem para escrever essas experiências neste texto. E isso me remete ao que hooks (2017) discute acerca da relação da língua do opressor como resistência; o Inglês, que é uma língua permeada por muito sangue e silenciamento, me propiciou voz – eu fiz do Inglês a minha língua, o transformei em lugar de (re)existência. O meu Trabalho de Conclusão de Curso é para mim isso, outros caminhos de existir; eu uso a língua do opressor, como diz hooks (2017), para falar das minhas dores, da minha verdade, do meu ser professora (TELES, 2021). Por isso, quando penso a formação crítica de professores/as de Inglês, penso nessa educação como prática libertadora, que Freire (1967) apresenta e que hooks (2017) enfatiza.

Assim, quero aqui elencar a importância de professoras que nos impulsionem a questionar e a refletir sobre a própria prática. Tenho uma memória afetiva das/dos minhas/meus professoras/es

que lecionaram para mim durante toda a minha formação acadêmica, desde o Ensino Básico ao Superior. Todas essas pessoas me ensinaram muito; para além de conhecimentos científicos, me ensinaram sobre humanidade. Entendo que, em um país que desvaloriza a educação, é importante mostrar aquelas/es que fazem seu trabalho com dedicação porque ensinar não é fácil, é necessário *coração*. Por isso, espero que um dia eu possa novamente revê-las/os e agradecê-las/os pessoalmente.

A minha vontade de ser pesquisadora surgiu a partir da experiência que tive com a Iniciação Científica. Embora eu tenha seguido outros rumos de pesquisa, guardo com muito carinho as experiências, as amizades e os conhecimentos compartilhados. Durante aquele período, aprendi que para ser professora é preciso, antes de tudo, sonhar os sonhos das/os nossas/os alunas/os, e o mais importante: entendi que a pós-graduação era sim um lugar para mim. Minha primeira orientadora, professora Mestra Elisabete, uma grande amiga, me ensinou, com seu exemplo, o que seria, na prática, uma professora humana, alguém que transformou o meu modo de ver o mundo com seu olhar generoso, detalhista e atencioso; alguém que, mesmo vendo as minhas dificuldades, nunca desistiu, por isso não poderia deixar de trazê-la aqui para construir, também, o meu texto. Destaco, além disso, que o meu desenvolvimento com as tecnologias digitais se dá em muito do que aprendi com ela, uma vez que a sua pesquisa¹¹ seguia uma das suas áreas de formação, Tecnologia da Informação.

O meu contato com as perspectivas críticas e a Educação Linguística Crítica aconteceu durante os meus 5º e 6º períodos da graduação. Nessa época, fiz meu estágio, no qual tive a oportunidade de ter como orientador o professor Doutor Ariovaldo, que, com a professora Doutora Viviane, hoje minha orientadora de mestrado, mediarão a disciplina de orientação de estágio. Nessa disciplina, começamos a adentrar aos poucos as perspectivas críticas, e esse trabalho era contínuo, dado que o meu orientador estava sempre a me questionar e a me instigar nos meus relatórios de pesquisa. Nessa época, também aconteciam as aulas do Inglês 5/6 com a professora Doutora Barbra, que tive a honra de ter como orientadora de TCC¹². Ela também fazia um trabalho entrelaçado com as perspectivas críticas e com o/a professor/a de estágio. Assim, nessa época,

¹¹ Fui bolsista PIVIC (Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica PIVIC/UEG) de Iniciação Científica da professora Mestra Elisabete do início ao fim da graduação.

¹² Trabalho de Conclusão de Curso.

como a professora optou por não seguir um livro didático, me senti instigada a aprender e explorar minha mente fotográfica e criativa em suas aulas sem o livro – que por vezes me “podava”.

A partir das aulas, iniciei a escrita do meu diário dialogado, que, de início, não possuía muitos repertórios; eu não fazia tantas discussões, porém, com o passar do tempo, fui ampliando os meus repertórios com o *self-study*¹³, com as reuniões do Grupo de Estudos INTEGRA¹⁴, do qual comecei a participar nesse período e com as leituras sugeridas pelos/as professores/as. Essas práticas me permitiram a construção de significados no meu ser e no meu processo de me tornar professora (FRANK, 2017). Esse é um trabalho que, a meu ver, é crítico e que propiciou não só a mim, mas às/aos minhas/meus colegas, uma construção reflexiva da nossa profissão, por isso compreendo a importância de posturas como essas na formação de professores/as.

As experiências que tive, o acolhimento, o respeito e, principalmente, a humildade dessas/es profissionais compõem a postura ética que é apresentada em seus discursos, pois são profissionais que não possuem medo de sentir, que levam a afetividade e as dores de suas alunas e seus alunos a sério (FREIRE, 1985), porque lutam com afinco contra as desigualdades presentes em nossa sociedade, e é por esse motivo que deixo às minhas professoras e aos meus professores a minha admiração.

Gostaria de pontuar que, como explicitado em Teles (2021), antes das aulas da professora Barbra e do estágio, eu não me via como professora de Inglês, pois o medo de falar aquela língua, que eu via como estranha, me travava, e os livros me mostravam, muitas vezes, que eu não era capaz. Assim, foi nas aulas da professora Barbra que comecei a olhar o Inglês com outros olhos; lá pude me imaginar como professora de Inglês, por isso destaco aqui a relevância desse trabalho na construção da minha identidade como professora de Inglês.

Dentro da universidade, os meus medos aumentaram, sempre me senti menor, eu sentia como se aquele não fosse o meu lugar. O momento no qual me encontrava era tensionado por várias inseguranças, o medo de ser pega nas linhas das regras gramaticais que sempre me assustaram, o medo da prolixidade, tudo me apavorava. E compreendo que isso, de certa forma, são resquícios da colonialidade nas práticas de ensino, de um ensino pautado na forma e distante da/o educanda/o. Nesse cenário, o mestrado vem como a realização de um sonho, em que ser a primeira da minha

¹³ A maioria das plataformas que usava na época eram plataformas gamificadas, e eu jogava muitos games para praticar o meu inglês. Eu fazia desafios diários para conseguir estudar, como a criação de posts diários no meu *studygram* (perfil no Instagram focado em dicas de Inglês).

¹⁴ Grupo de Estudos INTEGRA – Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos.

família, tanto materna quanto paterna, a atingir essa conquista acadêmica é algo muito significativo. Apesar das adversidades da vida acadêmica, do ritmo acelerado, aprendi na universidade que o acolhimento, a escuta, o amor e o respeito curam muitas feridas, inclusive as da intolerância e do preconceito. O amor é como a flor que floresce com cor, é ação que sempre causa uma reação.

A minha narrativa é construída por átomos de gratidão; sou grata pela orientadora que tenho, pelos/as colegas, pelos/as amigos/as e pelos/as professores/as que tenho, pessoas sensíveis que ensinam com amor, que se fazem na ética e no respeito, que ensinam para aprender. A minha orientadora me mostrou que sonhar na pós-graduação é possível, que para fazer ciência é preciso uma localização, mas não daquilo que a pesquisa colonial e suas amarras nos pedem – é preciso uma localização de quem nós somos, uma autolocalização, uma (auto)reflexão da forma como construímos e somos construídas/os.

Vivi está sempre ali, aqui, mas ela sempre está, ela move o nosso pensamento de maneira horizontal pela sua postura ética, pelo seu cuidado materno, por ser quem ela é. Sua comunicação comigo e com suas/seus orientandas/os é sempre sensível, e, mesmo quando merecemos aquele belo “puxão de orelha”, por não acreditarmos em nós, ela nos recebe com um sorriso, um sorriso que repreende e ensina sem machucar. Vivi conquistou um espaço em minha narrativa, um espaço que, como o seu próprio sorriso, é tímido, mas gigante, porque muitas vezes eu não sei expressar que ela tem esse lugar. Assim, depois de experimentar o (*vivi*)venciar, posso dizer que sinto que posso mais, que posso, através de quem eu sou, transformar vidas; sinto que esse também é o meu *lugar*. Vivi é transformação em mim, na minha *práxis*, no meu escrever, eu não poderia deixar de pontuar isso.

Minha narrativa é uma narrativa escrita a uma só voz, a duas, a três, a milhares que ecoam por aí querendo existir. Por isso, quem sou eu para dizer que não é ciência? Quem sou eu para dizer que isso não cabe aqui? O *game* narra muitas vezes a fantasia, o *game* da vida narra a realidade, que muitas vezes foge à tão sonhada alegria, como dizer que isso não é ciência? A ciência é fria e apática a um povo que clama por alegria, pelo pão de cada dia? E esse povo, onde se encontra? Na mordomia? Não, na verdade, saiu para mais um dia de labuta e frio. E, quando chega, e se chega à academia, quem será que vai se importar em mantê-lo aqui até o fim do dia? A academia presa nas regras de valia, dura e fria, não espera mais um dia, não tem empatia. A gamificação, que se prende ao irreal, para mim, também é vazia, é vazia de nós.

Se esse espaço, que o meu corpo hoje ocupa, é possível, é porque meus pais me disseram que eu tinha de estudar, não apenas em palavras, mas através do sofrimento e das dores que eu os vi passar, das bacias da desigualdade, do descaso que minha mãe e eu fomos obrigadas a equilibrar nas serras da estrada, pois para casa tínhamos de voltar. Lavar roupa era demorado, chegava com o sol, saía com a lua; a comida era farofa geladinha, um cuscuz, ou uma bolacha que trazíamos dentro das trouxas de roupas, e pensar que um dia eu cheguei a reclamar. Poder trazer essas memórias, essa narrativa vivencial (REZENDE, 2017), me faz pensar por que eu preciso lutar. Meus pais, ao morarem lá, nunca podiam dar o que queríamos, mas nunca deixaram nada faltar. Vivemos de Bolsa Família, não tenho vergonha de falar, pois só quem vive a pobreza entende como o pouco pode ajudar. E olha que eu tinha muito, imagino as pessoas que não têm nem onde morar, é uma dor que sem ação e educação nunca vai sanar. E aí, mais uma vez, eu questiono: a academia vai esperar? A Educação como prática de liberdade sonha com o ensino que chega a qualquer lugar, que fala com qualquer pessoa, que se conecta e troca ideia numa boa, sem gelo e fria, mas com empatia com aqueles/as que primeiro amam para, só depois, transformar (hooks, 2017).

Figura 1 – Yasmin’s verse level one



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Toda persona nos games, quando vamos olhar a sua construção, possui uma narrativa, e, como podem ver até aqui, não faço questão de esconder a minha. Esse registro apresentado na Figura 1 é um dos raros registros que tenho da minha infância e pré-adolescência. Meus pais, ao se casarem, se mudaram para Brasília em busca de emprego e de condições melhores, moraram em uma casa construída com madeira. Eles permaneceram lá até o meu nascimento. Minha mãe era empregada doméstica, e meu pai trabalhava como operário em uma empresa. Vendo que as condições não eram tão boas e com a violência que se assolava, meu pai decidiu voltar à sua terra natal, e lá ficamos. Uma das coisas que meus pais levaram de Brasília para a Bahia foi uma câmera fotográfica, que estragou depois de alguns anos, por isso a raridade de registros fotográficos.

A Yasmin da foto, de pé rachado, joelho sujo, pele escura, queimada do sol, cabelos secos e, na maioria das vezes, amarrados, chinelinhas havaianas (era luxo) e camiseta ganhada¹⁵ das tias, sou eu. Essa garotinha aí já brincou muito com sabugo de milho, de fazendinha no chão do Cerrado, com galhos, folhas, tampas de garrafas, tudo que o sertão me propiciava. Lembro-me de alguns colegas brincarem com o tamanho da minha bochecha e com o meu corpo e meu cabelo, “gordinha, bochechuda e do cabelo de bombril, de vassoura”. Olhando hoje, eu vejo uma certa violência, até porque a minha resposta era sempre agressiva. É certo que naquela época eu não sabia o que era *bullying*, nem percebia como algo que me feria, já que, assim como nessa foto, desde pequena, sempre oferecia o meu sorriso porque não queria que a minha tristeza ferisse alguém; não me ensinaram a falar da dor, e tal comportamento me levou a procurar lugares de fuga, lugares que eram só meus. Costumava falar sozinha, inventar mil histórias na minha cabeça, até encontrar esses espaços também nos jogos e games digitais.

Eu sempre chegava uma hora mais cedo à escola, adivinha para quê? Para jogar queimada. Eu nunca tive problemas com a aula de Educação Física, era uma das minhas preferidas, e os processos de gamificação, mesmo que eu não soubesse, sempre se fizeram presentes na minha vida. Sempre gostei de jogar, mesmo antes dos jogos digitais, e destaco que, diferentemente da linha de pensar na competição, esse nunca era o meu foco; eu gostava de vivenciar, perder nunca foi um problema, gostava dos movimentos, do processo; o resultado não era o mais importante, desde que

¹⁵ Era sempre uma festa quando nossas parentes vinham nos visitar, eu ficava imaginando as roupas usadas que iriam trazer para nos dar. Minha mãe sempre foi muito cuidadosa, então sempre tinha uma roupinha de sair guardada, mas não era sempre que podíamos comprar, por isso a alegria de receber roupas “novas”.

eu me divertisse jogando. O primeiro contato que tive com os games digitais foi através do meu irmão, como veremos a seguir.

O meu irmão mais velho, aos 15 anos, mudou-se para a cidade mais próxima, Cotegipe. Por não termos escola estadual no povoado, todos tinham de se deslocar do povoado para a cidade. Para tanto, existia o ônibus do município, porém meu irmão sempre foi muito estudioso, sempre quis mudar de vida, ter uma prospecção de futuro. Foi por isso que começou a trabalhar vendendo picolé na cidade; ele já estava acostumado, pois mamãe fazia salgados para vender todo domingo no povoado, e, quando tínhamos eventos “grandes”, como vaquejadas, torneios de futebol entre povoados e eventos da escola, ele sempre vendia sozinho.

Ao juntar o dinheiro que recebia vendendo picolé, ele comprou seu primeiro celular, um Nokia, e depois um monitor usado, que juntou com uma CPU também usada, e, assim, de vez em quando, quando o sol estava muito quente, nós conseguíamos jogar por uma hora alguns joguinhos que ele gravava em CD, já que não pegava internet lá. Esse foi meu primeiro contato com os jogos digitais e com um computador. Eu não aprendi nem como ligá-lo, sabia apenas jogar, porque meu irmão ensinou, sabia que, se apertasse “S”, “X” e “W”, as minhas personagens no game se moviam, além de outros comandos que eu aprendi vivenciando, observando meu irmão.

A minha história, como podemos ver, sempre foi multimodal, pois é através dessas multiplicidades de espaços, de formas e de leituras que eu (re)construo sentidos. Desde pequena desenhava de tudo, queria ser estilista, mas não só estilista, queria ser cantora, ser famosa, igual às moças que via na televisão, mas que nelas não me via. De vez em quando queria ser médica, mas professora? Professora não queria ser, mas, depois de um bom tempo com as minhas memórias, me lembrei de uma estória de quando queria ser professora, e o melhor: eu tinha uma escola, essa escola não tinha teto, não tinha nada, mas tinha tudo, que confusão, hein? O nosso teto eram as folhas altas da faveira (árvore típica do Cerrado nordestino), que, em meio à seca que ativava a minha melanina e fazia nossos narizes sangrarem, permanecia verde com seus longos troncos, alguns baixos, estes eram nossos cavalos; nós tínhamos um quadro velho e um banquinho feitos com pedaços de tronco, era uma diversão, tirando a parte que ficava dentro do Cerrado, fazendo-me temer a dimensão que nos rodeava. Esse é um momento em que a fantasia emerge da própria realidade, a minha imaginação tornou tudo isso palpável.

Dessas memórias eu me esqueci porque ser professora não dava dinheiro, não dava futuro, que ironia, já que sonhamos o futuro. Assim, morria ali a professora, e a delegada tomava posição,

o meu sonho já não sonhado, mas construído em mim, de que delegada eu haveria de ser, delegada era também meu apelido (meu avô materno me chama assim), então o sonho da família o meu haveria de ser. Mas que bom que a vontade de Deus é sempre melhor que a minha, pois hoje não consigo me ver em outra profissão, ser professora é o meu ser. Aquela escola não tinha muito, mas tinha imaginação, tinha ação, era construção de saberes daquelas/es que, no pouco, muito sabiam.

Quando João Cabral de Melo Neto enfatiza em seu poema “Relógio” que o homem é cercado por caixas de vidro, gaiolas, isso me emociona porque, mesmo sabendo do tamanho da gaiola em que vivo, da gaiola que fortaleço quando, ao invés de dar um passo a mais, eu me fecho com medo da reação do mundo ao meu redor, o meu coração começa a bater menos, a gaiola que poderia ser aberta me sufoca e me diz o que devo fazer. Eu sou como um pássaro que canta para se sentir existente, eu luto para que ouçam a minha voz, para que o aço da minha gaiola se rompa.

Nós, pássaros, que, por imposições que não pedimos, sofremos em uma gaiola opressora e desigual, cantamos em uma mesma sincronia; assim como o canto dos pássaros, nossas vozes estão roucas, machucadas, amarradas ao mesmo cantar. Estou cansada do mesmo compasso, quando ouço outras batidas, meu coração ferve e acredita, quero conhecer outros tons, sons e rimas. A resistência está em não parar de cantar, em acreditar que eu chegarei lá, que o meu canto vai ecoar para que muitos pássaros possam voar e suas gaiolas quebrar. As variantes do meu “eu” estão neste texto; como educadora linguística crítica, eu vejo muitas linhas que se (re)traçam e se entrelaçam. Não tenho como falar da minha pesquisa sem falar de mim, o meu eu pesquisadora é a junção de tudo o que eu sou, de minhas ideologias, minhas crenças, meus estudos. Meu corpo é praxiologia, eu sou praxiologia, pois a forma como ajo e me comporto no mundo depende da forma como eu o enxergo (BARROS, 2013).

Assim, trazer a minha narrativa, o meu universo, mais do que para dizer quem sou, foi algo pensado para que a gamificação se fizesse presente não só nas discussões que serão aqui feitas, mas para que pudéssemos vivenciá-la neste trabalho. Para tal, escolhi a narrativa, característica essencial dos *games* (NICHOLSON, 2015; PORTUGAL, 2019), que entendo que não precisa ser sempre pautada em uma irrealidade, mas em realidades possíveis, próximas e locais, ou seja, em nossas próprias realidades (REZENDE, 2017). Nesse sentido, me considero e considero todos/as dentro deste Multiverso viajantes, *travelers*, pois, se pensarmos na característica que move um *traveler*, essa seria o desejo de conhecer novos territórios, de movimentar, de agir, de nunca parar.

As minhas memórias, assim como eu, se encontram em ação, cada caminho me leva a universos de significados que me permitem parar, refletir e ressignificar.

Com base nisso, a gamificação, segundo Rego (2015), é um recurso pedagógico que utiliza estratégias de jogos para engajar suas/seus alunas/os, o que significa que, necessariamente, não precisamos usar ou criar *games* digitais para gamificar, na medida em que o que faz com que uma atividade gamificada seja potente é a possibilidade de reflexão que imbuímos a ela. Todavia, vejo a gamificação para além de um recurso, vejo-a como uma estratégia (PORTUGAL, 2017; QUAST, 2020), uma ação.

Essa viagem em meu universo fez emergir olhares outros para o meu estudo, pois percebi que a gamificação teve e tem um lugar especial em minha trajetória não apenas acadêmica como, também, de vida. Não o termo em si, mas o que ela é, que, diferentemente do que pensava antes de tentar ressignificar, entendia apenas, de maneira simplória, como uso dos elementos dos games digitais em ambientes diversos. Porém, percebo que ela, fora do seu contexto inicial, também propicia possibilidades outras.

Reitero que todas as discussões que serão traçadas neste estudo, assim como a minha narrativa, só foram possíveis pela língua(gem), que entendo como uma prática social, visto que, para qualquer coisa que fizermos em nossas vidas, seremos mediadas/os por ela. Nesse sentido, a língua(gem) aqui me permeia como pesquisadora, propicia este trabalho e compreende todo o meu ser, dado que ela não é externa a nós, na verdade, ela se faz em nós, é algo constituinte. Eu não a uso meramente para me comunicar, eu (re)construo sentidos por ela e nela a todo momento porque estou dentro dela como estou dentro do ar, não apenas porque quero dizer coisas, “mas para pensar coisas, entender o mundo, sonhar, imaginar, sentir, interagir” (BRAHIM; FERNANDES; BEATO-CANATO, 2021, p. 22). Nessa circunstância, partir desse diálogo, através e sobre a linguagem, me permite que eu crie sentidos para o meu estudo. Por isso, para que esta pesquisa fizesse sentido para mim como pesquisadora, tive de buscar linhas que se entrelaçassem com esta pesquisa, que a meu ver atravessa “as fronteiras de disciplinas e ajuda a compor um cenário transdisciplinar” (SABOTA; GOTTARDI; RAMOS-SOARES, 2022, p. 146).

Esta pesquisa surgiu a partir do questionamento sobre o que seria a gamificação e qual seria o seu impacto na educação, especificamente na formação crítica de professores/as de línguas. Para tal, ofereci no ano de 2022, entre maio e junho, a oficina “*Press play to gamify: Teaching English With gamification*”. A oficina foi dividida em cinco encontros, que aconteceram aos sábados. Além

de discutir a gamificação, busquei gamificar a oficina, como veremos neste trabalho. A oficina foi ofertada para professores/as em formação de todo o Brasil.

Desse modo, tenho como objetivo geral de pesquisa o seguinte: problematizar a gamificação na formação crítica de professores/as de inglês. Como objetivos específicos, por sua vez, pretendo: a) analisar o processo de gamificação na oficina *Press play to gamify* e b) refletir sobre as possibilidades de atuação crítica nessa vivência de formação docente com a gamificação. Como perguntas de pesquisa, temos: como se deu o processo de gamificação na oficina *Press play to gamify*? Que possibilidades de atuação crítica emergiram dessa vivência de formação docente com a gamificação?

Este trabalho se fundamenta metodologicamente na pesquisa qualitativa crítica (DENZIN; LINCOLN, 2008), mas sem se restringir a ela. Esta pesquisa é também um esforço decolonial (SILVESTRE, 2017), pois é resistência contra os resquícios de colonialidade presentes no ambiente acadêmico. Assim, se os nossos esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017) visam quebrar a binaridade do “certo” e do “errado”, não vejo por que não transitar entre diferentes espaços e teorias em minha pesquisa, dado que a minha formação como pesquisadora também transita por esses espaços. Conforme Sabota, Gottardi e Ramos-Soares (2022, p. 147), “romper com a estrutura imposta pela modernidade/colonialidade é um exercício árduo e contínuo que requer resistência e resiliência, sabedoria, paciência e persistência”.

Esta dissertação foi dividida em cinco partes, contando as considerações iniciais e finais. Nas considerações iniciais, trago uma narrativa que elenca pontos importantes da minha história, que me constroem como ser, fazendo uma ligação e justificção da escolha temática da minha pesquisa. No primeiro capítulo, tendo a noção de que a gamificação é um termo que podemos considerar como novo na área da Educação, me detenho a discutir o termo, pensando desde o seu surgimento até as discussões atuais. Além disso, pretendo me debruçar sobre a discussão acerca da gamificação na educação e a formação crítica de professores/as de línguas ainda nesse capítulo. No segundo capítulo, por seu turno, apresento as veredas metodológicas e a oficina, desde o seu planejamento ao seu andamento. No terceiro capítulo, detenho-me a apresentar e discutir o material empírico construído na oficina. Já nas considerações finais, discuto se essas percepções e os sentidos construídos seguiram em direção, ou não, aos objetivos apresentados.

1 NAVEGANDO NO UNIVERSO DA GAMIFICAÇÃO E DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

Neste capítulo discuto sobre os pressupostos da gamificação, a sua origem nas organizações e suas ramificações para outros espaços, como a educação. Ao saber a sua origem neoliberal, busco também ressignificá-la e, para tal, me debruço sobre a explicação dos conceitos que permeiam essa estratégia. Além disso, faço brevemente uma discussão sobre a gamificação na educação e a formação crítica de professores/as pautada nos estudos da Linguística Aplicada Crítica.

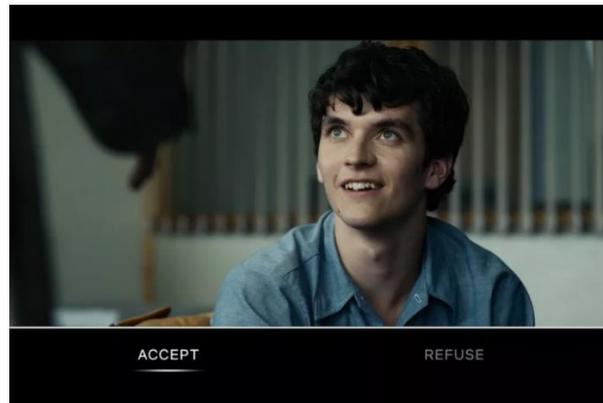
1.1 Gamificação na educação: origens, conceitos e ressignificações

Em 2018, a plataforma de *streaming* Netflix lançou o seu primeiro filme interativo, *Black Mirror*¹⁶: *Bandersnatch*. A trama do filme acontece em 1982 e apresenta a vida de um jovem programador, Stefan, que transforma um livro em um *game*. No entanto, essa experiência, em certo momento, começa a se fundir com a realidade, causando confusões na cabeça de Stefan. A série distópica, da qual o filme é derivado, possui um grande público, no qual me incluo, por trazer temas que nos fazem refletir criticamente acerca das possibilidades de futuros desastrosos. Isso a torna, de certa forma, interessante e assustadora, dado que é angustiante pensar que poderemos caminhar rumo a futuros desastrosos.

Todavia, o que me chama atenção no filme não é a temática, mas sim a possibilidade de o/a espectador/a escolher o que vai acontecer na trama. Essa possibilidade não só desperta a curiosidade do/a espectador/a, como também o/a engaja a continuar jogando, decidindo cada passo que a personagem irá tomar. Essas possibilidades são o que nós chamamos de mecânicas e dinâmicas na gamificação, são elementos presentes nos *games* digitais, porém aplicados em outros contextos que não os jogos digitais.

Figura 2 – Interface do filme *Black Mirror: Bandersnatch*

¹⁶ Black Mirror, ou Espelho Negro, é uma série que desnorteia os nossos sentidos e problematiza diretamente questões como a relação do ser humano com a tecnologia, as amarras perversas do sistema capitalista, o trabalho escravo, além de outras temáticas que nos deixam assustados/as pela forma como são expostas.



Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/internet/139444-netflix-deve-dobrar-conteudo-interativo-black-mirror-bandersnatch.htm>.

A Figura 2, disposta acima, é a interface do filme. Para cada ação da personagem, somos levados a tomar decisões que aparecem na tela e assim, com o controle remoto da televisão, vamos decidindo o futuro da personagem. Em outros filmes interativos hoje disponíveis na plataforma, a personagem costuma ter uma certa quantidade de vidas, e, se não pensarmos estrategicamente cada decisão, podemos traçar caminhos ruins para ele/a. No entanto, a plataforma disponibiliza oportunidades de recomeçar através dessas vidas.

Para cada resposta escolhida, nós mudamos a trama, decidimos que final a/o protagonista terá. Estima-se que há sete finais possíveis. Ao vivenciar o filme, me senti angustiada, ligada ao personagem, com medo do que as minhas decisões poderiam causar, o que me incentivou a continuar jogando. Essa experiência é semelhante ao que vivencio nos jogos digitais: dependendo do gênero que escolho, eu assumo eticamente aquilo que pode acontecer dentro da *gameplay*¹⁷, pois, consoante Zacchi (2020, p. 8), “jogadores digitais muitas vezes se defrontam com dilemas que, senão incontornáveis, causarão alguma espécie de consequência na sua trajetória de jogo ou colocarão em xeque seus valores pessoais e sociais”.

De maneira similar, a gamificação também movimentava os nossos valores éticos e pessoais, dado que o seu ponto de partida são os games digitais (PORTUGAL, 2017; QUAST, 2020; MOTA; SANTOS; NASCIMENTO, 2021). Por isso, quando decidimos gamificar, há uma necessidade

¹⁷ A visualização do *gameplay* é essencial para o design de um game, dado que é “o que acontece entre o início e o final de um game—desde que você aprende quais são seus objetivos até atingir a vitória ou o fracasso final”, isso na área de *design* de games (SCHUYTEMA, 2017, p. 7). Os *gameplays* como gêneros digitais “são produzidos pelos gamers geralmente em formato de vídeo e compartilhado em redes sociais ou sites de compartilhamento que permitem que outros usuários acessem e interajam” (AVELAR, 2020, p. 28). Esses gêneros têm como objetivo ajudar outras pessoas a jogar o jogo; para tal, costumam gravar suas telas enquanto jogam, lá ensinam os detalhes mínimos, como uso dos acessórios do *game*.

ética de compreensão do que isso significa, pois, caso contrário, estaremos contribuindo com o seu objetivo neoliberal de produzir e consumir. A gamificação tem como início o atendimento a demandas do mercado, demandas neoliberais, pois, de acordo com Vianna et al. (2013), na obra *Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos*, dentro das empresas, a gamificação é vista como um meio para o aumento da produção e do consumo e como uma maneira de “motivar e fidelizar funcionários assoberbados por tantas ‘distrações’” (VIANNA et al., 2013, p. 45). Ou seja, eu induzo, através dos elementos dos games, o trabalhador a produzir, reproduzir e até mesmo negligenciar suas próprias necessidades pelo bem da empresa.

Esse exemplo nos ajuda a entender a gamificação, que, dentro do mercado do *marketing* das grandes empresas, já não é nova. Nas empresas e nos aplicativos que vemos por aí, é muito comum aparecerem os elementos de recompensa e *feedbacks*, os quais as empresas utilizam para levar seus/suas usuários/as ao consumo; essas mecânicas, da forma como são aplicadas, dentro de uma lógica neoliberal, também são uma forma de controle. Um exemplo clássico de gamificação dentro desses espaços são os programas de fidelidade, como as milhas, que podem ser trocadas por viagens, eletrodomésticos, porém, para que consigamos tais bonificações, precisamos acumular um grande número das tais milhas, ou seja, teremos de consumir (ALVES, 2015).

Nesse contexto, a clareza dos e a reflexão sobre os objetivos por trás das ferramentas e abordagens que levamos para dentro dos nossos ambientes de formação são essenciais para definirmos que tipo de mundo queremos criar e estamos criando. Assim sendo, por mais que a propaganda da gamificação como recurso inovador pareça bonita aos nossos olhos, devemos nos atentar ao que isso significa. Por isso, é crucial, a meu ver, que não nos esqueçamos de onde a gamificação surgiu, do propósito inicial por trás dessa prática/ferramenta/estratégia que surge dentro das organizações e é suprida por uma lógica neoliberal de trabalho, que transforma as relações, os espaços e as pessoas em meras mercadorias a serviço do capital.

De acordo com Nascimento (2017), o neoliberalismo possui inúmeras vertentes, porém muitos pontos comuns podem ser encontrados, como o pensamento individualista e competitivo que tal ideologia insere nos ambientes sociais, reforçando assim os colonialismos já presentes na sociedade. Além disso, Nascimento (2017, p. 154), ao refletir sobre os dizeres de Brown (2015), argumenta que o neoliberalismo, ao se expandir para outras esferas sociais, como a educação, se torna uma ameaça à igualdade e à democracia.

Por conseguinte, a gamificação, embora esteja em ascensão na sociedade contemporânea, não possui um consenso entre todos/as quanto à sua definição (NAVARRO, 2013; QUAST, 2020). O conceito de gamificação, que advém do vocábulo *gamification*, foi cunhado em 2002 pelo designer Nick Pelling. Nesse período, Pelling foi designado para desenvolver um caixa eletrônico com uma interface pensada a partir dos *games*, por isso o termo foi criado (CHRISTIANS, 2018; NAVARRO, 2013). Embora o termo tenha sido criado nessa época, as práticas mediadas por elementos dos *games* já vêm sendo usadas há muito tempo, uma vez que os jogos fazem parte da construção social da sociedade. De acordo com Navarro (2013, p. 8),

[...] se, por um lado, constata-se que o avanço da tecnologia e o aumento do uso de dispositivos digitais nos últimos 20 anos facilitaram a expansão do processo da gamificação, por outro, há de se lembrar que a estrutura de jogo já era aplicada, ainda que timidamente, em situações profissionais desde o início do século XX. Isso acontecia, principalmente, devido à similaridade do jogo com o *modus operandi* do comércio, tendo em vista a presença de elementos como competição, regras, código de conduta, meta definida e resultados na forma de estatísticas. Johan Huizinga, teórico holandês, apontou essa equivalência já em 1938, com a publicação da obra *Homo Ludens*, quando discutiu a presença do jogo – considerado por ele ainda mais antigo que a cultura, afinal esta depende da sociedade humana para existir – na sociedade.

Nessa perspectiva, concordo com o conceito provisório de gamificação apresentado por Quast (2020, p. 791): “o desenho de experiências de aprendizagem (desejavelmente) significativas por meio da utilização de elementos e da lógica de jogos (ou *game thinking*)”. O prefixo da palavra gamificação é “gam”, derivado de *game*, dessa forma, é importante entendermos o que é um *game*, pois, ainda que tenha como tradução a palavra “jogo”, se refere aos jogos digitais em geral.

Não podemos confundir os termos, mesmo sendo *jogo* a tradução de *game*, visto que, segundo Christians (2018), as semelhanças compartilhadas e herdadas dos jogos não tornam a palavra *game* igual. O conceito de jogo, quando o relacionamos à ludicidade, é um constructo que está nas relações sociais e que depende, segundo Navarro (2013, p. 11), “apenas da vida e da consciência sobre a percepção sensorial de existir”. Já o *game*, associado aos jogos digitais, depende de muitos fatores que vão além da vontade do indivíduo.

Sendo assim, coerente com o que Christians (2018) assinala, a diferenciação entre gamificação e *game* se faz necessária não apenas por serem coisas diferentes, mas pelo não entendimento que as pessoas, até mesmo estudiosas/os, têm acerca do que realmente é a gamificação (LANDERS et al., 2018). Além dessa diferenciação, de acordo com Mota, Santos e

Nascimento (2021, p. 100), “não há como tratar de gamificação sem antes falar de jogos, visto que a própria prática se baseia neles, em especial em suas características estéticas e mecanismos funcionais”. Conforme Quast (2020, p. 795):

A conceituação de jogo é [...] sempre provisória e destaca alguns aspectos e minimiza outros, dentro de um determinado campo discursivo, diríamos. Devido ao jogo ser um artefato cultural, um fenômeno histórico-cultural, está sujeito a alterações futuras e sua definição (e nossa compreensão desse objeto) poderá, portanto, sofrer mudanças, ser revisitada, abrindo-se então para novos olhares, novas perspectivas.

Para Huizinga (2007, p. 6), também presente no estudo de Quast (2020), o jogo não é uma invenção humana, na medida em que antecede a cultura. Nesse cenário, para o autor, “o jogo ultrapassa a esfera da vida humana. É impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade”. O jogo nos acompanha há muito tempo, por isso, ao buscar compreender o fenômeno, o autor procura vê-lo como um “fator cultural da vida” (HUIZINGA, 2007, p. 7), olhando assim para os fatores mais simples, como o que leva um/a jogador/a a jogar. Para Huizinga (2007), pelo fato de o jogo não ser passível de uma definição, o que podemos fazer é apresentar suas características.

Em primeiro lugar, é de suma importância destacar que o jogo, e logo a gamificação, é “uma atividade voluntária” (HUIZINGA, 2007, p. 10), ou seja, o desejo de envolvimento e de participação precisa partir do indivíduo envolvido na atividade. Assim, pensando no jogo como uma prática social, ou, como colocado pelo autor, um fator cultural, o Quadro 1 resume algumas das características importantes para compreendermos o conceito de jogo.

Quadro 1 – Características dos jogos

1°	O jogo é livre.
2°	É uma fuga da vida real para uma realidade temporal.
3°	O jogo é isolado, possui uma limitação de tempo e de espaço. Possui um sentido e caminhos próprios.
4°	O jogo é um fenômeno cultural, pois a experiência vivida pelo/a jogador/a permanece em sua memória, podendo ser novamente reproduzida.
5°	Ele cria ordem e é ordem.
6°	O jogo é mediado pela tensão e pela incerteza.
7°	O jogo possui regras.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da leitura de Huizinga (2007, p. 11).

Refletindo sobre as características postas por Huizinga (2007), o conceito de jogo está ligado a momentos de fuga da realidade, e tais momentos possuem uma limitação de espaço e de tempo. Como o autor mesmo diz, “todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitados, de maneira material ou espontânea” (HUIZINGA, 2007, p. 13). Além disso, podemos encontrar características comuns à gamificação, como o fato de ser livre, uma vez que a participação de uma atividade gamificada não pode ser imposta, ela deve ser livre, e essa característica nós encontramos tanto nos jogos quanto nos *games*.

Segundo Zacchi (2020, p. 169), “os jogos digitais fazem parte de toda uma nova forma de ser e fazer vinculada às tecnologias digitais”. E podemos relacionar esse fato com a quantidade de pessoas que jogam, pois, de acordo com a Pesquisa Game 2023, desenvolvida pelo *Sioux Group*¹⁸ e pelo *Go Games*, 70,1% da população brasileira possui o hábito de jogar jogos digitais. McGonigal (2011) já apontava para esse crescimento e para a diversidade de públicos dentro dos games digitais, e, nessa pesquisa realizada em 2023, vemos que a concentração de jogadores/as está na casa dos 25 a 40 anos para videogames e dos 19 anos para jogos eletrônicos em *smartphones*, sendo 46,2% mulheres e 53,8% homens.

Assim, compreendendo a importância de conhecer mais sobre os *games*, tentarei, a partir deste momento, trazer outras discussões sobre o que seria um *game*, discussões que vão além das feitas em nossas áreas, visto que, de acordo com Portugal, para gamificar (2017, p. 17), “Além de conhecer jogos, é necessário conhecer design de jogos”. Por isso, discuto, a princípio, a forma como um *game* é conceituado dentro da área do *design* de *games*, que tem relação estreita com a gamificação, haja vista que “o design trabalha para visualizar a experiência” do/a jogador/a (SCHUYTEMA, 2017, p. 23). Ainda para Schuytema (2017, p. 7), pode-se conceituar um *game*, de forma simplória, como processos que nos levam, como jogadoras/es, a um resultado. Porém, se quisermos um conceito mais profundo, podemos entendê-lo como

[...] uma atividade lúdica composta por uma série de ações e decisões, limitado por regras e pelo universo do *game*, que resultam em uma condição final. As regras e o universo do game são apresentados por meios eletrônicos e controlados por um programa digital. As regras e o universo do game existem para proporcionar uma estrutura e um contexto para as ações de um jogador. As regras também existem para criar situações interessantes com

¹⁸ O grupo Sioux é um grupo de empresas que atuam em diversas áreas, como por exemplo, a da tecnologia digital, a go games faz parte deste grupo: https://materiais.pesquisagamebrasil.com.br/2023-painel-gratuito-rgb10anos?_gl=1*1bz4ibx*_ga*MTc5MjIzMjI2LjE2ODc1Mzc2NDM.*_ga_RFEK9N8LH4*MTY4NzUzNzY0Mi4xLjEuMTY4NzUzODQ3MC4wLjAuMA.

objetivo de desafiar e se contrapor ao jogador. As ações do jogador, suas decisões, escolhas e oportunidades, na verdade, sua jornada, tudo isso compõem a “alma do game”. A riqueza do contexto, o desafio, a emoção e a diversão da jornada de um jogador, e não simplesmente a obtenção da condição final é que determinam o sucesso do game (SCHUYTEMA, 2017, p. 7).

Como podemos ver, pelo olhar de quem cria um *game*, a palavra está ligada ao ambiente digital, ao simulado. Ou seja, é um termo específico desse ambiente, diferente dos jogos em geral. Além disso, podemos perceber que um *game* digital possui regras e uma estrutura que o sustenta, elementos precisamente pensados para engajar e divertir o/a jogador/a. De acordo com Schuytema (2017, p. 8), a diversão em um *game* depende da nossa receptividade porque, se não estivermos receptivas/os, a nossa experiência não será divertida. Nas palavras do autor, “se teve um dia ruim ou está distraído, uma experiência potencialmente divertida pode ser nada mais que um incômodo. Você tem de estar receptivo à diversão para desfrutar uma experiência”.

Ao fazer essa ligação interdisciplinar de conhecimentos, percebo que não podemos e nem devemos olhar para gamificação apenas como meio de diversão, pois como podemos querer que nossas/os alunas/os vivenciem uma experiência divertida quando a realidade que podem estar vivendo é extremamente desastrosa? Limitar a gamificação à diversão na Educação, a meu ver, é limitar as possibilidades de construções de sentidos. A sala de aula é plural. Nela há realidades e disparidades, não dá para pensar apenas em diversão se nesse mesmo ambiente há alunos/as que estão passando fome e/ou sofrendo diversos tipos de violência em casa, por exemplo. Portanto, repensar a gamificação é um ato de responsabilidade, pois ela nem sempre será divertida, e nem precisa. Para que entendamos isso, é necessário ter uma consciência política do nosso papel como professores/as, visto que educar é um ato político (FREIRE, 1996).

A gamificação é relativamente recente no campo educacional, e, conforme tenho testemunhado em minhas vivências docentes, muitas escolas a usam como um fator de “inovação” para exigir dos/as professores/as que a apliquem. Dessa forma, a gamificação se torna um produto de troca, de diferenciação social, excluindo, assim, profissionais que não têm os letramentos¹⁹ necessários para aplicar a gamificação. Conforme Quast (2020, p. 794, ênfase no original) aponta, “muitos professores possuem baixo nível de letramento em jogos; eles não ‘transitam’ nesse

¹⁹ Adoto nesta pesquisa a ideia de Letramentos, ao invés de Letramento, porque compreendo a multiplicidade de formas de construir e interpretar a linguagem. Para tanto, me apoio em Silva (2017).

domínio semiótico. Seria necessário que experimentassem, vivenciassem diversos gêneros de jogos e analisassem suas mecânicas e elementos”.

No entanto, a realidade do/a professor/a que medeia inúmeras aulas por semana não propicia o tempo necessário para o estudo e a reflexão para uma prática crítica da gamificação, reproduzindo, assim, as formas tradicionais presentes dentro de outros ambientes. Além do mais, a maioria desses/as profissionais não possui uma vivência com os *games*, e, por mais que haja muita informação disponível sobre o assunto, além do tempo, muitos/as não possuem acesso a tais tecnologias em suas escolas (PORTUGAL, 2017). Além disso, Portugal (2017, p. 51) aponta que é desafiador para o/a professor/a estabelecer contato com “uma geração que está sempre conectada”.

Dessa maneira, pontuo que opto neste trabalho por enxergar a gamificação como um recurso mediacional/estratégia pedagógica (QUAST, 2020; PORTUGAL, 2017), pois compreendo que gamificar “implica [...] em muito mais do que dar um toque lúdico às aulas ou atividades ou mesmo utilizar jogos” (QUAST, 2020, p. 788); os sentimentos e as experiências das/os alunas/as com o processo de gamificação, nesse sentido, são essenciais.

Assim sendo, concordo com Quast (2020, p. 793) quando diz que a gamificação deve, por estar inserida dentro das metodologias ativas²⁰,

[...] ter o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem; promover a motivação, o engajamento, maior autonomia e agência; favorecer um ambiente que estimule as múltiplas formas de significar, além da curiosidade, descobertas, pesquisa, reflexão, observação, organização de dados, criticidade, criatividade, responsabilidade, problematização da realidade, análise, avaliação, síntese, construção de hipóteses, planejamento, tomada de decisões e a solução de ‘enigmas’ ou problemas para a construção/produção conjunta de conhecimento, permitindo ao aluno poder fazer escolhas, assumir riscos e não ter medo de experimentar ou cometer erros; possibilitar ao aluno a experiência de vivenciar diferentes papéis sociais, ampliando suas formas de agir no mundo.

Todavia, discordo de algumas das ideias contidas nas metodologias ativas, como a da gamificação como produto ou como uma solução mágica para os problemas que enfrentamos no cotidiano na escola. Ademais, são baseadas na resolução de problemas, muitas vezes premeditada,

²⁰ “O objetivo desse método é que os alunos aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, sendo responsável direto pela construção de conhecimento” (SILVA, 2019, p. 6).

buscando formar a partir do imediatismo e da resolução rápida que o mercado precisa, ou seja, a escola deixa de formar pensadoras/es críticas/os para formar operários/as executores/as.

Além disso, conforme Santos (2018), nas metodologias ativas, o professor se torna um orientador, cuidador, cabendo a ele escolher em que momentos intervir e selecionar aquilo que é importante. A ideia de colocar o/a aluno/a como único/a responsável direto/a pelo seu desenvolvimento, restringindo o/a professor/a à posição de cuidador/a, é uma forma de diminuir o papel do/a professor/a, que é também agente de mudança, bem como, uma maneira de responsabilizar o indivíduo por seu fracasso. Como já mencionado, ser professor/a é um ato político (FREIRE, 1996), a nossa profissão é transformação, e a junção de um/a aluno/a agente e de um professor/a agente é o que faz a educação, para mim, ser transformadora.

Por isso, ao pensar a gamificação na Educação, é responsável e ético que, como educadoras/es críticas/os, questionemos como a gamificação tem sido apresentada em nossas salas de aula: como uma ferramenta potente que propicia reflexão e pensamento crítico ou como uma reprodutora de padrões neoliberais. Coerente com o assinalado por Quast (2020, p. 794), ao conhecer a gamificação e suas origens, precisamos nos manter alertas para não nos tornarmos aplicadores/as de uma suposta “cura” milagrosa, quando na verdade estamos apenas fazendo um trabalho de “copia e cola”, sem ao menos pensarmos sobre as consequências de tais ações.

Perceber a educação como um ato político me leva ao que Gee (2004, p. 7) afirma sobre os *games*: “videogames – como muitos outros jogos – são intrinsecamente sociais, embora *games*, por vezes os outros jogadores sejam criaturas de fantasia providas, pelo computador, de inteligência artificial e por vezes sejam pessoas reais a desempenhar papéis fictícios”²¹. Assim, os *games*, como qualquer prática, são construídos socialmente por comunidades que crescem cada vez mais, pois, como o próprio autor menciona, a indústria dos *games* digitais tem faturado mais do que a indústria midiática com o passar dos anos.

Avelar (2020, p. 23) argumenta que os *games*, quando entendidos como texto dentro da perspectiva dos multiletramentos, “incorporam novas formas de contar e criar histórias envolvendo, além de imagens e palavras outros elementos que poderão reposicionar o *gamer* como

²¹ “Video games — like many other games — are inherently social, though, in video games, sometimes the other players are fantasy creatures endowed, by the computer, with artificial intelligence and sometimes they are real people playing out fantasy roles”.

leitor, escritor, intérprete e criador”. Ainda em Avelar (2020), a autora pontua que os jogos são multimodais²², pois são permeados de imagens, sons, vídeos, entre outras características.

Por isso, não basta pegar elementos aleatórios dos *games* para gamificar (PORTUGAL, 2017), é preciso refletir sobre a forma como os próprios *games* impactam a sociedade porque o ato de jogar está imerso num movimento de interação e aprendizagem de novas formas de letramento, e isso não é exclusivo dos *games* digitais, mas também das práticas gamificadas, já que elas advêm dos próprios *games* (GEE, 2004). Dessa forma, os elementos, as mecânicas e as dinâmicas que compõem os *games* digitais e o processo de gamificação oportunizam esse mundo de *cores* e formas para engajar seus/suas jogadores/as.

De acordo com Busarello (2016), podemos conceituar a gamificação como uma ferramenta para a resolução de problemas por intermédio da motivação, do engajamento. Para o estudioso, gamificação é a ação de se pensar e agir como em um *game*, porém em ambientes fora do *game*. Esse engajamento, anteriormente citado, ocorre, segundo o autor, quando fazemos a junção de motivações externas e internas. Essas motivações compõem um sistema, que é o conjunto articulado de elementos usados para engajar os/as jogadores/as, dentre os quais podemos citar: as recompensas, as tabelas de lideranças, as medalhas, a narrativa, o cenário lúdico etc.

Todavia, creio que seja necessário explicar que o autor supracitado não é da área da linguagem, por isso alguns termos como “motivação” eu prefiro substituir por engajamento nesta pesquisa, pois a motivação apresentada na gamificação tradicional não atende aos pressupostos teóricos apresentados neste trabalho. No entanto, este diálogo se faz importante para pensarmos criticamente todos os elementos apresentados, já que alguns desses elementos podem e devem ser alinhados, a meu ver, aos interesses dos/as nossos/as alunos/as. Em face do que foi dito, para que possamos aplicar esses elementos, é necessário que os conheçamos, por isso o excerto a seguir destaca o sistema que sustenta os *games* digitais, as mecânicas, dinâmicas e estéticas:

A Mecânica envolve as regras do jogo, as restrições e padrões programáveis. A Dinâmica emerge da Mecânica e refere-se a como tais elementos se relacionam entre si, com o jogador e a estrutura de tempo; possui relação com as ações e comportamentos que emergem nessa relação. A Estética, que emerge da Dinâmica, possui relação com a experiência do jogador, a resposta emocional que se deseja proporcionar ao jogador; se o jogo é divertido ou não; se a experiência de jogar é frustrante, interessante, sem graça, emocional ou intelectualmente engajadora (QUAST, 2020, p. 802).

²² Em relação à multimodalidade, entendo-a como múltiplas formas de construir um texto, desde palavras, imagens, até o tato e o olfato (MASNY, 2010).

De maneira simplória, a mecânica é o guia do game, é com ela que saberemos o que fazer e como fazer para atingir, ou não, o objetivo do game. As dinâmicas, pode-se afirmar que é tudo que vem a partir das mecânicas, o processo narrativo dessas mecânicas, as interações, entre outros aspectos. Já a estética está ligada à experiência que teremos dentro da *gameplay*, ou seja, a partir da jogabilidade do jogo, nós expressaremos nossas comemorações, insatisfações, críticas e/ou reflexões.

Além desses elementos, alguns pesquisadores apontam que devemos conhecer maneiras como o indivíduo pode se comportar dentro desse ambiente, ou seja, o tipo de perfil identitário que ela/e pode vir a assumir quando estiver jogando. No entanto, compreendo que, por sermos seres múltiplos, dificilmente conseguiremos definir uma “forma” identitária quando estamos em ação, pois compreendo que é sempre um transe, um atravessamento de identidades, assim como em um rizoma, que não é passível de olhares únicos e concretos (TELES; GOTTARDI; SABOTA, 2022).

Todavia, considero que esses perfis podem nos ajudar na escolha dos elementos que estarão em nossas práticas gamificadas, observando, é claro, que toda escolha deve ser sempre antecedida de uma reflexão de todos os pontos possíveis. Assim sendo, considero crucial que conheçamos os possíveis perfis de jogadoras/es e suas características, na medida em que, consoante Quast (2020, p. 799),

[...] não podemos deixar de considerar aspectos relacionados aos alunos/jogadores. Quais suas habilidades, gostos, preferências, crenças, experiências prévias, repertório? Qual seu contexto, sua cultura? O que os motiva? Qual a sua autopercepção; como eles se autoavaliam? O que os faz sentirem-se realizados? Tudo isso vai afetar o ato de jogar.

Porquanto, apresento alguns dos possíveis perfis de jogadores/as. O primeiro tipo de jogador/a é o/a considerado/a explorador/a. O objetivo dos/as exploradores/as é a experiência como um todo, e eles/as possuem interesse em descobrir as possibilidades e os porquês do ambiente. Além disso, procuram estudar e ampliar suas habilidades para a resolução dos desafios presentes na atividade.

O segundo tipo de jogador/a é o/a empreendedor/a, que, só pelo nome, já podemos ver o reflexo de uma lógica capitalista. Os/As empreendedores/as são extremamente competitivos/as, têm como único objetivo ganhar; perder, possivelmente, fará com que eles/as desistam. O terceiro tipo de jogador/a é o/a que mais identifico-me e prezo em minhas práticas: os/as socializadores/as.

Este tipo de jogador/a busca a interação por meio dos jogos, prefere as práticas cooperativas às individuais; o objetivo aqui não é tão importante quanto a experiência do próprio jogo, sendo essa uma característica comum à maioria dos/as jogadores/as.

Por fim, nós temos os/as jogadores/as mais problemáticos/as, uma minoria, os/as predadores/as, o que mais uma vez remete ao que já falamos sobre os/as empreendedores/as. A diferença entre estes/as e os/as outros/as é que o seu objetivo é derrotar seus/suas adversários/as custe o que custar, mesmo que suas atitudes criem tensões desnecessárias e firam os/as outros/as jogadores/as (BUSARELLO; ULBRITCH; FADEL, 2014). Por isso, nós devemos ser cuidadosos/as e saber o que incentivaremos em nossas práticas.

A problematização desse tipo de atitude faz-se importante para a discussão deste trabalho. Quast (2020) deixa claro que esses perfis são possibilidades e que não são excludentes, ou seja, os/as jogadores/as podem ter mais de uma personalidade. Portugal (2017) argumenta que conhecer os perfis de jogadores/as pode ajudar no planejamento de atividades gamificadas; ainda para a autora, o conhecimento dos perfis pode nos ajudar no estímulo de comportamentos positivos.

Passo, agora, a apresentar uma das dinâmicas mais potentes para pensarmos a gamificação de forma crítica, a narrativa. As narrativas desenvolvem-se a partir de ações e podem ser construídas por meio de diversas temáticas, por isso são tão importantes para o processo de ensino e aprendizagem (BUSARELLO; ULBRITCH; FADEL, 2014). No *design de games*, uma narrativa (*storytelling*) é a “explicação – ela explica um conflito entre um/a personagem, conhecido/a como protagonista, e algum obstáculo. O/A protagonista esforça-se para superar o obstáculo e obtém o sucesso ou o fracasso” (SCHUYTEMA, 2017, p. 404).

Essa ideia de sucesso ou fracasso é algo a se refletir dentro da gamificação, pois, como vemos na fala do design, no game ela é sempre fechada, ou você ganha, ou você perde, não há outra via, a condição do/a jogador/a não é considerada, bem como seus privilégios. Embora haja games que permitam outros caminhos, ainda assim são limitados, e acredito que reproduzem o pensamento neoliberal que já citei aqui, pois nos limitam apenas a duas realidades, ganhar ou perder, independentemente das oportunidades e da falta delas.

A potência da narrativa, segundo Portugal (2019), está principalmente no fato de ela depender totalmente da autonomia e da agência da/o discente, pois ela só acontece quando nos empenhamos no nosso papel, nos tornamos agentes da nossa própria história. Além disso, a diferença da vivência de uma narrativa tradicional para uma narrativa gamificada é que na primeira

nós somos telespectadores, enquanto na segunda somos a narrativa, nada acontece se não nos movermos (BUSARELLO; ULBRITCH; FADEL, 2014). A narrativa é insurgência, mesmo que tenhamos uma *gameplay* em mente, o que vai acontecer e como vai acontecer são questões imprevisíveis, pois dependem do/a jogador/a.

Com base em tudo o que foi exposto até agora, ao fazer a junção dos interesses dos/as nossos/as alunos/as com os interesses coletivos e a gamificação, o nível de engajamento tende a aumentar. Quando estamos dentro de um *game*, vivenciamos uma narrativa que, se estiver dentro de temáticas que nos interessam, nos engajará e fará com que levemos a ação adiante. Porém, ressignificar a gamificação é também apresentar ambientes díspares, não só aquilo que o/a aluno/a conhece e gosta, mas outras realidades, o que abre portas para que eles construam suas identidades também em outros mundos, problematizando e procurando meios para o bem-viver coletivo.

E, considerando a narrativa dentro da gamificação, ela só vai funcionar se tivermos um papel ativo para a resolução desses problemas quando aparecerem (BUSARELLO; ULBRITCH; FADEL, 2014). Assim, considero a narrativa, e os elementos que a compõem, uma potência para a formação crítica de professores/as de Língua Inglesa se pensada e refletida para o contexto educacional, pois, ao construí-la, devemos entender que cada pessoa possui uma narrativa singular (PORTUGAL, 2017) – no sentido bakhtiniano de unicidade do ser – e a narrativa inicial no processo gamificado não pode ignorar, ou barrar, esse fato.

O contexto no qual nos encontramos, “pós-pandemia”, escancarou a necessidade de reflexão acerca da gamificação, que hoje é exigida pelas escolas, especialmente do sistema privado do país. Tal gamificação é tratada como um diferencial, ou seja, uma mercadoria dentro do sistema neoliberal, e nós professores/as somos obrigados/as a nos submeter à prática, sem ao menos termos o direito de entender o que está sendo oferecido.

De acordo com Han (2018, p. 73), “a gamificação como meio de produção destrói o potencial emancipatório do jogo”. Assim sendo, penso que a problematização da gamificação tradicional carregada de ideias e ideais neoliberais se faz necessária dentro dos espaços de formação, bem como sua ressignificação, para que possamos explorar o seu potencial crítico e, assim, construirmos um mundo mais empático e menos desigual. Nesse contexto, concordo com Fadel et al. (2014, p. 94) quando dizem que “gamificar pode ser a palavra de ordem no vocabulário dos profissionais de marketing, de educação, do ministério, entre outros, mas resgatar o desejo de aprender na escola vai além dos elementos que compõe a gamificação”.

Por fim, para Chou (2014), um dos grandes nomes da gamificação na contemporaneidade, gamificar é uma arte, a arte de se inspirar em elementos engajadores encontrados tipicamente nos *games* digitais e aplicados em contextos reais. Confirmando o que foi discutido neste capítulo, evidencio que gamificar não é usar ou criar *games* digitais, e sim se inspirar neles para a criação de atividades em ambientes outros.

1.1.2 Gamificação na Educação: discussões e ressignificações

Tenho percebido, através do diálogo com colegas que atuam na Educação Básica, um movimento da escola em relação à gamificação, e, principalmente nas redes privadas, a gamificação é vista como um produto pronto, como aqui já citado. Essa percepção me parece ser problemática porque a tendência é que os/as professores/as, para atenderem a essa demanda, acabem aplicando a gamificação de forma rasa e superficial, o que acarretará muitas frustrações (PORTUGAL, 2017), que, arrisco dizer, não será apenas para os/as professores/as, mas também para os/as alunos/as.

Ao discutir as origens da gamificação, percebemos que ela não surgiu para amparar e apoiar as demandas da Educação, ela surge nos espaços corporativos com o objetivo de “motivar”. Tal motivação tem sentido contrário ao engajamento porque ela tira a liberdade do sujeito e o coloca em situação de submissão, na medida em que o jogo, que até então era objeto de lazer do sujeito, é usado para fortalecer o sistema neoliberal, fazendo com que sejamos expostos/as a uma exploração disfarçada de diversão (HAN, 2018).

A escola é um espaço complexo para termos a gamificação como estratégia única para propiciar engajamento. Por isso, “gamificar pode ser a palavra de ordem no vocabulário dos profissionais de marketing, de educação, do ministério, entre outros, mas resgatar o desejo de aprender na escola vai além dos elementos que compõem a gamificação” (FADEL et al., 2014, p. 94). Se queremos de fato que a escola seja um espaço de mudança e acolhimento, comecemos pelo básico, pela reflexão e pelo cuidado com aquilo que trazemos para dentro dela. De acordo com Fadel et al. (2014, p. 93),

O desenvolvimento de práticas gamificadas para o cenário de aprendizagem, especialmente os escolares, deve ter de perpassar por uma exaustiva discussão dos referenciais teóricos que vêm mostrando essas estratégias bem como análise das experiências já existentes [...] e especialmente a interação dos professores com diversos

jogos, a fim de construir sentidos que subsidiem a avaliação crítica, reflexiva e definição de quais os momentos mais adequados para a inserção no cotidiano escolar dessas práticas.

Em contribuição com essa discussão, creio que a dissertação de Portugal (2017) pode ajudar com a ressignificação da gamificação e na Educação na Linguística Aplicada Crítica. O trabalho de Portugal (2017) é autoetnográfico, ou seja, ela narra a sua experiência e os desafios com a gamificação enquanto professora de Inglês do contexto público, mais especificamente, professora do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Alagoas. A narrativa de Portugal vem ao encontro deste trabalho, pois é um olhar de dentro da escola, o que permite que eu traga a sua experiência ao ressignificar a gamificação na formação crítica de professores/as. No caso da autoetnografia de Portugal (2017), ela usa a gamificação para engajar seus/suas alunos/as na escrita em Língua Inglesa, a qual, segundo a pesquisadora, é vista com certo preconceito por seus/suas alunos/as.

A autora traz à tona uma das problemáticas da gamificação, o foco no resultado, e não no processo, pois a autora não via o resultado como essencial. Além disso, Portugal (2017) mostra em detalhes os desafios de gamificar em meio a demandas, tempo, angústias, sentimentos que muitos/as de nós, professores/as, sempre em formação, vivenciamos. O atropelamento do processo é uma forma de reprodução neoliberal porque focamos no ganho a qualquer custo e limitamos a liberdade porque, ao focar no resultado, acabamos inclinando as nossas práticas com base apenas em nossos objetivos.

Han (2018) explica que *longo e lento* são palavras contrárias ao *game* e suas fases. E, realmente, como professora e amante dos *games*, tenho ciência de que todos os elementos dentro do game nos levam à busca por um resultado de forma rápida, seja pela nossa falta de vidas, ou pelo tempo que aponta um fim na tela. Por isso, indo na contramão das recompensas rápidas, creio que ressignificar a gamificação é ter como foco a experiência, o processo, dado que uma experiência de fato transformadora não deve traumatizar ou causar ansiedades desnecessárias aos/às nossos/as alunos/as.

Portugal (2017, p. 13) expressa que a gamificação, para além das recompensas, foi também pensada para “mostrar que o esforço deles faz diferença no processo de aprendizagem”. Tal esforço, que entendo como agência (SILVESTRE, 2017), uma vez que é um movimento de entendimento do seu papel como agente propiciador de mudança dentro do processo de aprendizagem, depende dos estímulos e da exposição desses/as alunos/as ao ambiente, pois

aqueles/as que já possuem contato com os games tendem a ser mais ativos/as em ambientes gamificados, como veremos neste trabalho e como vemos também na autoetnografia de Portugal (2017).

Segundo Mora e Gomez (2016), ao escolhermos devidamente os games de acordo com o nosso contexto e a nossa necessidade, eles podem contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico dos/as nossos/as alunos/as. De forma análoga, tendo em vista que a gamificação sucede dos games, creio que o planejamento alinhado às necessidades dos/as alunos/as pode evitar muitos problemas que presenciamos na gamificação. Além disso, acredito que não devemos ficar presos/as às tecnologias digitais ao gamificar, embora seja interessante integrarmos várias atividades apresentando letramentos múltiplos (QUAST, 2020).

Ao refletir sobre isso, ressalto que a ferramenta *Octalysis*, de Chou (2014), pode nos ajudar no planejamento e na construção de ambientes críticos e gamificados. A ferramenta foi pensada para facilitar e melhorar os processos de construção de processos e estratégias gamificadas dentro de ambientes diversos, tais como na Educação. O meu primeiro contato com a obra de Chou (2014) se deu durante os meus estudos sobre a gamificação; por ser um nome que sobressai mundialmente quando falamos sobre gamificação, achei que deveria analisar mais a obra do autor. Destaco que não usei a ferramenta em si para gamificar, mas me fundamentei em alguns elementos engajadores que estão presentes na ferramenta.

Por isso, assinalo que, ao usar tal ferramenta, busquei ressignificar e trazer um olhar crítico para cada elemento, dado que, mesmo que o autor diga que a obra é uma contribuição a tudo o que já foi feito sobre *gamificação*, ao ler, há pontos dos quais discordo, por isso os ressignifico. Para o estudioso, gamificar exige pesquisa, testes e ajustes, isto é, uma experiência gamificada nunca é pronta e acabada, é sempre um devir.

A experiência gamificada, interpretando Chou (2014, p. 41), passa por algumas fases, a saber: 1) *Discovery*: a descoberta – ela nos instiga a querer conhecer mais sobre aquele processo, é o que nos causa curiosidade; 2) *Onboarding*: a integração se faz na apresentação das regras que propiciaram aquela aventura, bem como o contexto e a ambientação em que ela será situada (sua narrativa); 3) *Scaffolding*: aquilo que nos manterá dentro daquela narrativa, as ações que nos levarão ao objetivo final; 4) *Endgame*: o final que gera (re)começos, pois, se todos passarem por essas fases de maneira crítica e significativa, ela propiciará novas experiências. Conhecer essas fases foi primordial para a construção da sinergia da oficina.

As fases fazem parte do nível II de aplicação da ferramenta *Octalysis*²³, construída por Chou (2014), na qual também me inspirei. Essa ferramenta propicia a diversas áreas o planejamento de experiências gamificadas que vão além dos pontos, pois podemos escolher, através de seus elementos, quais mecânicas e dinâmicas usar. A *Octalysis* baseia-se em oito *cores drives* (elementos engajadores): 1) *significado épico*; 2) *desenvolvimento e realização*; 3) *empoderamento, criatividade e feedback*; 4) *propriedade e posse*; 5) *influência social e conexões*; 6) *escassez e impaciência*; 7) *imprevisibilidade e curiosidade* e 8) *prevenção e perda*.

Os oito elementos engajadores são situados num octógono, por isso a ferramenta se chama *Octalysis Tool*. Dentro do octógono, existem algumas divisões interessantes e que exigem muito planejamento e conhecimento do ambiente em que iremos gamificar. A primeira divisão é feita horizontalmente entre o lado direito (*Right brain core Drives*) e o lado esquerdo (*Left brain core Drives*) do octógono; os elementos situados do lado esquerdo estão ligados a criatividade, autonomia, dinâmicas sociais etc. Já o lado esquerdo está mais ligado ao pensamento lógico e analítico. O autor enfatiza que o uso dos termos *left* e *right brain* é uma forma simbólica de mostrar duas funções distintas do cérebro.

Horizontalmente, nós temos mais duas divisões, que o autor nomeia como *White hat* e *Black hat*. A parte superior, chamada de chapéu branco, é povoada por motivações consideradas positivas, e a parte inferior, chapéu preto, são consideradas negativas. Nesse sentido, dependendo dos elementos escolhidos para a sua prática, o tipo de gamificação pode ser considerado chapéu branco ou preto.²⁴ Embora considerados negativos, não são considerados ruins, principalmente porque podem propiciar o trabalho com questões socioemocionais do sujeito.

²³ Para acessar a ferramenta: <https://yukaichou.com/octalysis-tool/>.

²⁴ Confesso que, por eu estar situada em uma prática problematizadora, os termos me incomodaram por reforçarem padrões preconceituosos presentes em nossa sociedade.

Figura 3 – Octalysis Tool



Fonte: <https://yukaichou.com/octalysis-tool/>.

Além dos oito elementos, de acordo com o autor, existe um elemento escondido, o da *Sensação* e da *Sensibilidade*; esse elemento não é apresentado no octógono, pois, conforme o desenvolvedor, está ligado às motivações físicas e não psicológicas, diferentemente dos outros elementos apresentados – que estão ligados à motivação psicológica do ser. Todos esses elementos nos situam em um contexto, trazem sentido para as nossas experiências, situam aquilo que falamos, ouvimos e sentimos. Por isso, gamificar através da ferramenta *Octalysis* nos permite visualizar estratégias e potencializar conhecimentos e teorias, conectando as necessidades e as demandas locais.

O *game* impõe um caminho aos/às seus/suas jogadores/as, e o tempo, na maioria das vezes, não permite que façamos reflexões acerca das decisões que tomamos no trajeto, “pois a própria mecânica do jogo impõe o caminho: ou se pratica o ato ou o jogo não prossegue. E o que fazer quando o ato ‘imposto’ fere princípios morais, sociais e éticos vigentes na sociedade?” (ZACCHI, 2020, p. 164). Trago novamente essa discussão, antes já levantada, porque tenho firmemente que devemos usar a gamificação de maneira contrária, ao invés de imposições, possibilidades de reflexão nas tomadas de decisão, instigando o pensamento crítico e reflexivo.

Nesse contexto, cabe ressaltar o trabalho feito pelo grupo de pesquisa Comunidades Virtuais da Universidade Estadual da Bahia, que, em parceria com os centros juvenis de Ciência e Cultura, realizou um curso formativo para professores/as da Rede Estadual da Bahia denominado Gamificação na Educação. Nesse curso, os/as pesquisadores/as conseguiram perceber que muitos/as professores/as ligavam a gamificação apenas aos aplicativos digitais e a princípio não conseguiram fazer uma ligação com os processos de aprendizagem. Essa experiência de formação proporcionou a eles/as uma ressignificação acerca do conceito. Além disso, eles/as conseguiram perceber as possibilidades da gamificação em espaços escolares, sem precisarmos usar os games digitais em si, “envolvendo os alunos a partir do universo no qual estão inseridos” (FADEL et al., 2014, p. 88).

Um estudo feito por Leffa (2020) apresenta uma experiência de gamificação com o uso de plataforma gamificada; nesse estudo, o autor comparou que o engajamento dos/as alunos/as foi praticamente o mesmo entre atividades gamificadas e não gamificadas. Isso mostra o que já discutimos aqui sobre a gamificação não ser uma receita, ou um milagre (QUAST, 2020), por isso precisamos estar preparados para a mudança, mantendo estratégias de gamificação flexíveis e com diversas possibilidades de ação (PORTUGAL, 2017).

O engajamento que os games trazem ao ambiente escolar, de acordo com Leffa (2020), chama atenção de todos/as, inclusive daquelas pessoas que possuem uma concepção tradicional de ensino. Porém, o desafio está em sua aplicação, na escolha de elementos dos games que possam contribuir para a aprendizagem de línguas. Assim, compreendo que a oferta de oficinas e cursos de formação como o que fizemos neste estudo aproximam os/as professores/as da ressignificação e do uso da gamificação, que, no final, só é transformadora pela ação crítica de quem a pensa.

A ferramenta de Chou (2014) é apenas um exemplo, uma forma de ressignificar a gamificação, havendo outras maneiras e outros meios que descobriremos só com a prática. Por isso, penso que a leitura de trabalhos locais com essa temática seja essencial para pensar a gamificação, pois eles falam de perto, falam de nós. Isso porque, afinal, “para agir criticamente, o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação” (BORELLI, 2018, p. 29), o que inclui as teorias e os teóricos que convidamos para fazerem parte da nossa práxis.

Nesse sentido, para Zacchi (2019), as pesquisas em games digitais e ensino de línguas são incipientes, e isso acontece porque, em sua maioria, não se baseiam em contextos locais de

formação. Assim, trabalhos como o de Avelar (2020), que apresenta uma experiência de professores/as em formação inicial e continuada com práticas de linguagem que emergem dos games; a autoetnografia de Portugal (2017), aqui já citada; o trabalho de Santos (2018), que mediou o curso *Transgressive English: gamified English*, no qual trabalhou o tema justiça social pelas lentes do Letramento Crítico, são exemplos da atuação crítica dentro dos estudos de games e da gamificação por um viés crítico no Brasil.

Portanto, ressignificar a gamificação é pensá-la de forma localizada, pois ela pode ser uma possibilidade de olharmos a sala de aula através de outras lentes. Como assinala Portugal (2017, p. 21), “através da gamificação é possível apresentar ações planejadas e diferentes formas de enxergar aspectos comuns a sala de aula com intuito de criar condições vantajosas para o aprendizado, participação e engajamento dos alunos”. Além disso, como vimos aqui, o trabalho colaborativo entre professores/as pode propiciar experiências críticas de formação, “dado que a formação crítica do/a professor/a de inglês não depende exclusivamente de sua formação profissional” (SILVESTRE, 2018, p. 259).

1.2 Formação crítica de professores/as de línguas: noções basilares para problematizar a gamificação na Educação Linguística Crítica

Hodiernamente, percebo que o espaço de formação é movimentado por complexidades, um espaço de incertezas, em que nada é pronto e acabado. Pelas palavras de Silvestre (2017, p. 244), entendo que “[n]ão há uma escola, assim como não há um modo de fazer a formação docente que dê conta por si só de toda complexidade da profissão”. Nascimento (2017) argumenta, por sua vez, que refletir sobre a formação, independentemente do viés que seguimos, infere também a complexidade que a envolve.

Assim sendo, procuro olhar a formação através das lentes da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e da Educação Linguística Crítica (ELC), trazendo também estudos locais para construir as praxiologias deste trabalho. Em relação ao termo crítico, amplamente discutido na Educação, me apoio na concepção de crítico apresentada por Pennycook (2006, p. 76), que apara o termo como uma prática problematizadora, como podemos perceber no trecho a seguir:

Entendo a LAC como uma abordagem mutável e dinâmica par as questões de linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de conhecimento

interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de fazer e pensar sempre problematizador. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também gera algo que é muito mais dinâmico. Dessa perspectiva, ela não é algo que tem a ver com mapeamento de uma política fixa sobre um corpo de conhecimento estático, mas, em vez disso, tem a ver com a criação de algo novo.

Pennycook (2006, p. 74), ao direcionar seus estudos para a LAC, não pretendia instaurá-la como “uma disciplina, um domínio, ou um campo fixo”, pelo contrário, buscava propiciar espaços para “vislumbrar a práxis em movimento que é a LAC”. Assim como Duboc (2018), eu vejo que sempre que estou nesse processo as perguntas são mais comuns do que as respostas. Na verdade, parece que não há uma resposta. A formação crítica é a própria prática problematizadora de que Pennycook fala.

Além disso, percebo que o caráter problematizador da LAC possibilita que façamos um movimento contrário àquelas verdades preestabelecidas, assim como crenças que temos em relação à formação. A realidade que presenciamos é movida pela complexidade, com fluxos divergentes e gritantes, que ecoam em nossas salas de aula no evento que é a aula (MENEZES DE SOUZA, 2011). Como professora de línguas, entendo que a formação anseia por crítica, as formas tradicionais de ensinar, e os materiais didáticos tradicionais, que, muitas vezes prendem o/a professor/a em moldes, não atendem às necessidades de fluxos tão complexos presentes na contemporaneidade.

Por isso, quando penso em formação crítica, penso na possibilidade de reflexão, problematização e construção da nossa práxis de maneira colaborativa e processual de acordo com as demandas sociais e locais, pois, como expõe Silvestre (2017), os pequenos esforços que fazemos a partir das nossas ações localizadas possuem muita potencialidade na construção de uma prática docente crítica e responsável. Assim, ao tomarmos uma atitude questionadora diante das verdades a nós apresentadas na formação docente, propiciamos aos/às nossos/as alunos/as, também, a possibilidade de questionar.

Creio que a Educação Linguística veio para potencializar o pensamento crítico dentro da formação docente, visto que ela nos instiga a questionar os nossos privilégios e tudo o que até então tínhamos como verdade. Antes de ter contato com o pensamento crítico, eu via todo o processo de formação como uma “receita”, mesmo que em alguns momentos me fossem apresentados questionamentos, eu ainda a via de forma superficial. Por isso, a vivência da Educação Linguística Crítica, seja pelo contato com profissionais que atuam criticamente, ou pela minha própria prática,

eu vejo que faz diferença. Nesse sentido, corroboro o que Zacchi (2018, p. 242) afirma sobre a ELC:

Educação linguística crítica é, entre outras coisas, promover o uso de línguas e linguagens para que o sujeito questione o lugar, privilegiado ou não, que ele e os grupos a que pertence ocupam na sociedade. Como resultado, espera-se uma tomada de consciência que possa levar a uma transformação de mundo, seja no âmbito individual ou coletivo. Ainda que uma determinada pessoa pertença a um grupo, mas não se identifique com ele, há aí condições também para uma educação crítica. A linguagem serve, portanto, como espaço de negociação para essa conscientização. Sendo assim, essa linguagem não deve ser vista como acabada e estática, pois ela se define, performativamente, nas relações sociais e intersubjetivas típicas de cada contexto. É, pois, nesse espaço que se dão as descobertas de si e do outro, das negociações e dos conflitos.

A Educação Linguística movimenta-se através da/pela linguagem, e a partir desta nós negociamos sentidos. Silvestre (2018, p. 257) entende a ELC “como o processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos de ser e estar no mundo”. Ou seja, ao assumirmos uma postura crítica²⁵, assumimos também a responsabilidade de mediar e propiciar sentidos que promovam mudança não apenas em nossas aulas, mas em nossa práxis; assim, formar é também ser formado, não é um processo unilateral.

A formação crítica e contínua de professores/as de Inglês busca formar profissionais que conseguirão lidar com as incertezas que permeiam o ambiente escolar, a vida, bem como ajudar seus/suas alunos/as no caminho do questionamento de privilégios e desigualdades (ZACCHI, 2018). Além do mais, são esses profissionais que lecionarão e atuarão com os pressupostos presentes na Educação Linguística Crítica. E é importante destacar que o trabalho crítico não atrapalha os nossos deveres pedagógicos, um não é indiferente ao outro, ambos fazem parte do nosso processo de formação e atuação (SILVESTRE, 2018).

Ainda discutindo a Educação Linguística Crítica, comungo também da forma como Sabota (2018, p. 60) compreende a ELC: “Tenho entendido a perspectiva crítica como uma forma de ver o mundo e construir sentido a partir de um posicionamento. Um sentido que inclua, que ouça, que respeite, que se permita sentir a si e ao outro antes de responder com regras, fórmulas e formas”. Em suma, assumir uma postura crítica implica respeito e abertura ao diferente, não podemos fechar

²⁵ “[...] o viés crítico nesse processo é muito mais do que uma opção epistemológica, é uma postura, ou seja, um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades.” (SILVESTRE, 2018, p. 257).

a nossa prática apenas ao que é posto e esquecer que somos feitos de emoções, pensamentos, ideologias e valores, que nem sempre serão similares aos outros corpos presentes no ambiente de formação.

hooks (2017), em sua obra *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de Liberdade*, nos ensina que os nossos espaços de formação precisam ser espaços seguros, espaços em que nossos/as discentes se sintam seguros para falar dos seus temores, porque, como já foi falado, a formação é um espaço de incertezas, nada é definitivo. Em relação aos *espaços de fala*, os compreendo como lugares de insurgência (SILVESTRE, 2017) de vozes que gritam no silêncio para serem ouvidas, vozes das margens, assim como a minha. Também no que se refere aos espaços de fala, eles só se tornarão produtivos na formação docente quando forem permeados por mais questionamentos do que respostas. Todavia, esses questionamentos precisam nos levar à atitude de mudança (SILVESTRE, 2017, p. 91).

Assim, a atuação crítica do/a professor/a-formador/a é crucial, dado que é no ouvir que a nossa prática se faz crítica, pois nos colocamos em uma linha horizontal de poder, em que o professor se desloca daquela postura de único detentor do saber (FREIRE, 2004), coerentemente com o que Teles, Gottardi e Sabota (2022, p. 28) assinalam:

Ao ouvirmos o outro nos movimentamos em direção a desfazer nossas certezas e questionar nossas verdades, o que possibilita que percebamos pontos de vistas que diferem dos nossos, pontos que precisam ser vistos com cuidado por nós, refletidos. Por isso, fazer com que quem aprende/ensina se enquadre a algo é perder a diversidade presente em cada uma(um) de nós.

Assim sendo, pelas palavras de hooks (2017, p. 56), percebemos “a ausência de sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos”. De acordo com Freire (2004, p. 58), nós só conseguimos, de verdade, dialogar com nossos/as alunos/as quando os/as ouvimos de forma atenta e crítica. Além disso, ao impor, nós não dialogamos, pelo contrário, nós os/as transformamos em objetos do nosso discurso; segundo o autor, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Dessa forma, percebo que a escuta é um dos princípios para uma formação docente crítica e para a ressignificação da gamificação na Educação crítica, na medida em que o diálogo começa na escuta. Ela propicia lugares democráticos críticos, já que desestabiliza posições de poder, como

a hierarquia presente nas instituições de ensino. Segundo Freire (2004, p. 60), “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala”.

Conforme Silvestre (2017), há outro ponto que considero imprescindível no processo de formação crítica de professores/as de línguas, o autoquestionamento/a autorreflexão. O ato de se autoquestionar faz com que nos conheçamos, que conheçamos aquilo que nos constrói como docentes, além de possibilitar uma reflexão crítica e não genérica das nossas práticas, viabilizando, também, um olhar cuidadoso sobre nossos espaços locais.

Para a estudiosa, “o processo de autoquestionamento possibilita também um percurso de autoconhecimento, uma vez que a problematização começa do próprio eu para, então, se abrir para o que se mostra como novo e/ou diferente” (SILVESTRE, 2017, p. 98). E esse processo na gamificação torna-se ainda mais necessário, tanto no processo de autoavaliação entre o/a aluno/a e o ambiente gamificado, como também durante os momentos de tomada de decisão, evitando decisões que firam seus valores éticos (ZACCHI, 2020).

Para Freire (1985), a pergunta deveria estar no cerne de formação do/a educador/a crítico/a, porque o conhecimento se dá, a princípio, através da pergunta. Por isso, ao invés de darmos aos/as alunos/as respostas prontas, é interessante que as troquemos por perguntas, que incentivemos os/as nossos/as alunos/as a perguntarem. Na concepção de Freire, quando o/a professor/a se propõe a incentivar a pergunta, deve entender que

[...] não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar (1985, p. 25).

O ato de autoquestionar é o nosso maior aliado se queremos atuar de forma crítica, pois, como destaca Teles (2021), ao nos questionarmos sobre posições, coisas e posturas já legitimadas, nós rompemos com verdades cristalizadas dentro de nós. E ressalto que não basta apenas questionarmos, como já discutimos aqui, é preciso que os nossos questionamentos levem a transformações reais e sociais em nossa prática, visto que “para que esses padrões sejam rompidos, um agir diferente é imprescindível, uma professora que enfrenta e questiona os padrões presentes na sociedade é uma professora que escolhe a educação.” (TELES, 2020, p. 17).

Como professores/as de línguas críticos/as, considero que o fortalecimento das perguntas que nossos/as alunos/as fazem é crucial. E, quando falo “fortalecer”, reforço o uso da pergunta como resposta porque assim formaremos professores e professoras que questionam e se autoquestionam. Para tal ato, é necessário agência discente e engajamento identitário (SILVESTRE, 2017) por parte dos/as professores/as em formação; para isso, concordo com Duboc (2018, p. 18-20) quando fala sobre a formação crítica e sobre a importância de instigarmos o potencial agentivo dos/as nossos/as alunos/as:

Uma formação inicial que se pretende crítica anuncia e problematiza essa trama complexa de ações e políticas com vistas a fomentar o potencial agentivo do professor quando ele se vê como parte de uma comunidade profissional. Em suma, apresento abaixo os três aspectos por mim considerados fundamentais para uma formação na crítica e pela crítica: vivenciar cenas de letramento crítico ao longo das aulas, fomentando a ideia mesma do ler se lendo, com vistas à perturbação, ao descentramento e à eventual ressignificação de ideias, valores, percepções, perspectivas; conectar teorias e práticas de modo que as eventuais rupturas vivenciadas por meus alunos possam reverberar nas aulas de inglês em que atuarão futuramente; fomentar a capacidade agentiva do futuro professor quando ele se vê como parte de uma comunidade profissional detentora de crítica e de protagonismo.

Em relação à agência, interpreto-a através da ação, do movimento de autorresponsabilização daquilo que também é nosso, neste caso o processo de formação. Silvestre (2017, p. 192) vai mais além: para a autora, mais do que a capacidade de agir, é importante compreender a agência, também, como uma “atitude contra situações de desigualdade (sociais, epistêmicas, educacionais)”. Assim, nota-se que discussão não basta, é necessário existir ação.

Em outras palavras, o/a professor/a agente é aquele/a que está atento/a e pronto/a para agir diante das injustiças sociais, pois não basta que nós, enquanto formadores/as, propiciemos momentos de discussão e reflexão se o/a aluno/a não busca, também, meios para agir. E, na gamificação, a agência é fundamental porque até a decisão de participar, ou não, precisa partir do/a aluno/a. E se tratando do/a professor/a, a agência torna-se ainda mais urgente, pois as narrativas que criamos em nossas estratégias gamificadas poderiam ser díspares ao possibilitarem o questionar e ao evitarem estereótipos, isso porque, quando falamos dos *games* e seus/suas personagens, o que mais encontramos são estereótipos (AVELAR, 2020).

O engajamento identitário na formação crítica e na gamificação, a meu ver, é um olhar para as possibilidades temáticas que ecoam das narrativas dos/as alunos/as. Dado que, as narrativas propiciam espaços para diversas identidades performe dentro do processo de gamificação, pois

rompe com a ideia de personagem único/a e com a limitação de uma narrativa gamificada apenas fantasiosa, dado que é através das personas criadas que interagimos com o mundo (PORTUGAL, 2017).

Tudo envolve agência, pois é ação que move todos esses processos. Por isso, comungo da ideia de hooks (2017, p. 197), que diz que “A educação como prática de Liberdade não tem a ver somente com o conhecimento Libertador, mas também como uma prática Libertadora na sala de aula”. Do meu ponto de vista, a agência é resultado dessa prática libertadora em ação, ou seja, reforçando o nosso discurso, a agência discente também se faz através da agência docente.

Reconheço que o cenário político brasileiro recente não tem fortalecido o processo de formação docente. De modo contrário, temos o exemplo do governo do ex-presidente da República de 2018 a 2022, que não media esforços para atacar os/as professores/as, principalmente professores/as que lecionam em universidades públicas. Todavia, mesmo sem o devido apoio, a formação contínuo, graças a força e agência dos/as professores.

Silvestre (2018) salienta que é exatamente nesse cenário de precarização da nossa profissão que o pensamento crítico se faz necessário. A partir dessa problematização, vejo que a nossa rede de apoio é essencial porque, como Silvestre (2017, p. 150) poetiza ao falar do seu próprio trajeto, “[...] formação rima muito bem com *colaboração*”. Portanto, a fala de Duboc (2018, p. 19) casa com esta discussão, pois, segundo a pesquisadora,

Em tempos neoconservadores de desvalorização do professor profissional (por meio de políticas e reformas educacionais que preveem a contratação de profissionais com notório saber, por exemplo), tenho insistido em minhas aulas na questão do senso de pertencimento como preparação do terreno no lidar com as futuras dificuldades postas pela complexa trama de políticas e ações governamentais que perpassam a vida do professor.

Esse senso de pertencimento, de colaboração, permite que criemos laços concretos, que não se esvaem com a liquidez da contemporaneidade. O/A professor/a recém-formado/a, ao sair da graduação, enfrenta muitos desafios e muitas vezes se sente despreparado/a para o que vai encontrar em sua prática.

Nessa perspectiva, com base nas relações que vi serem construídas enquanto graduanda no curso de Letras, ressalto a ação colaborativa na formação docente que aqui defendo, consoante Silvestre (2017, p. 155) – que assume uma postura “de(s)colonial” ao olhar a ação colaborativa na formação de professores/as: “defendo a ação colaborativa na formação docente [...] como prática

que estremece as relações naturalizadas e abre possibilidades outras de viver-com no processo de formação de professores/as de línguas.”

Ressignificando e refletindo sobre as palavras da autora, essa ação colaborativa pode ser levada para além do contexto apresentado. Para as nossas relações, quando leio um texto de um/a autor/a local e, ao escrever, eu uso esse texto, estou criticamente ampliando as minhas relações. Levando para a formação docente, enquanto professora que acredita no potencial crítico de formação, preciso propiciar discussões que os/as ajudem a ampliar suas redes colaborativas, a colaborarem uns/umas com os/as outros/as, a lerem os textos uns/umas dos/as outros/as, a conhecerem os/as pesquisadores/as locais, porque, afinal, “*Ser professor é estar com as pessoas*” (hooks, 2017, p. 222).

A colaboração na gamificação é significativa, segundo Portugal (2017). De modo semelhante, a colaboração é basilar dentro do processo de formação crítica de professores. Para Nicholson (2015), uma maneira de engajar a colaboração é incentivar o compartilhamento de universos, fazendo com que os/as jogadores/as desse ambiente interajam entre si e dessa forma construam sentidos juntos/as. Segundo o autor, a colaboração na gamificação tem o objetivo de unir pessoas, fazendo com que elas trabalhem juntas, como uma equipe.

Por último, mas não menos importante, considero crucial que a formação de professores/as de línguas aborde as várias formas de ver e interpretar o mundo, os Letramentos, mais precisamente os Letramentos Críticos (LC). Sobre isso, Silvestre (2017, 2018) considera a ampliação de repertórios algo urgente. E concordo com a autora, na medida em que como vamos refletir/criticar, ou até mesmo usar, aquilo que não conhecemos?

A gamificação, em si, não exige o uso de ferramentas digitais, no entanto, por suas mecânicas e dinâmicas se basearem nos games digitais, é necessário que eu tenha um letramento digital mínimo dos games (AVELAR, 2020) para assim entender e definir aquilo que se encaixa ou não na perspectiva que defendo (PORTUGAL, 2017). Este letramento, vai além, pois é através dele que conseguiremos olhar para as tecnologias e buscar entender como elas nos afetam, e afetam o mundo ao nosso redor.

Para Menezes de Souza (2011, p. 297), “o letramento crítico consiste em não apenas ler, mas ler-se-lendo”, e esse processo implica em nós um constante questionamento sobre como nos lemos e lemos o mundo. Assim, o LC corrobora toda a discussão que tecemos até agora, pois implica uma leitura de mundo social e localizada, sendo que as minhas crenças e os meus valores

influenciam na minha forma de interpretar e ler o texto-mundo. E, da mesma maneira, na gamificação, cada aluno/a fará uma leitura desse ambiente de acordo com suas vivências e seus saberes.

Assim, quando temos essa concepção de ler-se-lendo, nós queremos que nossos/as alunos/as, ao lerem, questionem o porquê de interpretarem o texto da maneira que interpretam, de entender que nada é por acaso, de que tudo que falamos ou fazemos tem um motivo que foi construído socialmente a partir dos espaços em que transitamos. Além disso, viver o LC é levantar dúvidas sobre verdades institucionalizadas pela sociedade e, a partir da prática, aprender com os conhecimentos não aceitos, não científicos, aprender com os conhecimentos do povo (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Jordão (2013) discute que dentro do LC o que é construído socialmente, sejam verdades, crenças, toda uma gama de sentidos proporcionados pelas múltiplas ideologias, é visto como potência, pois possibilita a (des)construção de saberes. Além disso, a autora elenca outras características que diferenciam o LC de outras abordagens, como a Pedagogia Crítica. No LC, não há conhecimentos considerados “bons” ou “ruins”, pois o conhecimento é, em si, sempre complexo, o que vai determinar a sua legitimação ou não é o contexto.

O conhecimento para o LC, de acordo com Menezes de Souza (2011) e Jordão (2013), é um constructo social, ou seja, é construído socialmente. Assim, é sempre permeado por complexidades e sempre aberto ao questionamento e à reflexão. Por isso, faço eco à afirmação de Menezes de Souza (2011, p. 297) quando diz que “o processo de construção de sentido tem a ver não com o texto, mas com a relação entre os contextos de leitura e os contextos de produção”.

À proporção que vamos adentrando a discussão acerca dos letramentos na formação de professores/as, percebo o quanto faz diferença o conhecimento dessas práticas, dado que as práticas de letramentos são sociais, não são exclusivas da escola, elas nos constituem enquanto seres humanos (BRAHIM; FERNANDES; BEATO-CANATO, 2021). Assim, ao compreendê-los como prática social, entendo a sua multiplicidade e complexidade de formas e fazeres (NASCIMENTO, 2017). A comprovação dos letramentos como práticas sociais pode ser encontrada na simples atividade de ir ao supermercado quando, ao invés de apenas consumir um produto, nós vamos mais além e nos questionamos “por que consumir isso?”, “qual a necessidade?”, “eu necessito mesmo?”, “onde esses produtos são fabricados?”, “qual é a realidade dos/as trabalhadores/as que produzem

esse produto?” etc. Logo, uma atividade até então “simples” se torna complexa aos nossos olhos críticos.

Por fim, consoante Freire (2004), a humildade é um dos pilares da formação crítica, não uma falsa humildade que espera elogios, uma humildade que se abre ao diferente, que se permite criticar a si e ao mundo, uma humildade que alcança vozes até então inalcançáveis. Desse modo, aplicando a formação crítica aqui proposta, o/a professor/a crítico/a é aquele/a que entende que a sua formação estará sempre “inacabada”, pois as complexidades que não estão apenas no mundo, mas também em nós, clamam por uma postura diferente, que muda e transforma as realidades ao redor (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Assim, ao refletir sobre o que Sabota e Mendonça (2021) partilham acerca das praxiologias discutidas no trabalho para a formação de professores/as, entendo que dentro do viés crítico elas podem propiciar uma formação humanizada e reflexiva, pois, na formação, na vida, nós estamos sempre em uma relação com o outro, a todo instante conhecimentos são negociados, e nessas negociações nos afetamos e somos afetados. Como expõem Santos e Feldens (2019, p. 384), “são múltiplas as marcas que nos atravessam no caminho infinito da formação docente. Esta é uma longa trajetória em que há encontros e desencontros, porque estamos lidando com a educação”.

Em conclusão, as noções basilares para problematizar a gamificação na educação linguística são o fazer crítico e sempre problematizador, o autoquestionamento e a autorreflexão, a agência e o engajamento identitário, bem como o Letramento Crítico. Por isso, me debruço sobre a análise do material empírico no capítulo 3, tendo como fundamentação as discussões feitas neste capítulo e no capítulo a seguir.

Por fim, Mastrella-de-Andrade (2020, p. 14) assinala que “romper com uma compreensão hegemônica de formação não é um processo livre de conflitos”, e, ressignificando esse excerto também para o desafio da ressignificação na Educação Linguística Crítica, tenho em mente que discordâncias existirão, bem como concordâncias, mas esse é um desafio que me proponho a enfrentar. Pois entendo que gamificar na Educação Linguística Crítica é desafiar a receita neoliberal já proposta dentro da educação. Além disso, gamificar nesse espaço, é propiciar caminhos para construções de novas narrativas.

2. PERSCRUTANDO O MULTIVERSO DA PESQUISA: UNIVERSO DAS VEREDAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

“A pesquisa carrega, em si mesma, o peso da colonialidade.”
(SILVESTRE; ROSA-DA-SILVA, 2022, p. 158).

Rezende (2020), em entrevista para o grupo de pesquisa Transição, discutiu sobre o termo decolonial e nessa entrevista ela situa o seu olhar para a decolonialidade como postura. Tal postura, através da minha leitura, se aproxima dos esforços decoloniais de Silvestre (2017), pois, assim como a estudiosa, não creio que, através desse olhar para os percursos metodológicos da minha pesquisa, eu esteja sendo decolonial, visto que, como apresento na epígrafe, a pesquisa em si carrega colonialidades. Por isso, creio que a minha pesquisa é um esforço, uma busca por rupturas na forma de ver a pesquisa, mas, é claro, não isenta de colonialidades.

Neste capítulo, descrevo o universo metodológico deste estudo, o qual se inspira nos aspectos da pesquisa qualitativa, bem como nas discussões presentes na área dos estudos da Linguística Aplicada Crítica. Assim sendo, na primeira seção, dedico-me a discutir os meus horizontes metodológicos (SILVESTRE; ROSA-DA-SILVA, 2022), que me ajudam a construir o meu olhar para a pesquisa crítica. Logo após, detalho o meu contexto de pesquisa, a oficina “*Press play to gamify: teaching English with gamification*”, bem como as/os participantes deste estudo. Para dar continuidade, exponho os documentos empíricos deste trabalho e, ao final, apresento os processos e a metáfora que utilizei para a análise dos materiais aqui (co)construídos.

2.1 Pesquisa qualitativa crítica

Definir a pesquisa qualitativa pode ser um movimento complexo em razão de existirem muitas percepções e proposições que circundam a terminologia qualitativa e as várias perspectivas qualitativas de pesquisas que envolvem a interpretação cultural, dentre elas os movimentos pós-qualitativos. Denzin e Lincoln (2018) argumentam que a pesquisa qualitativa enfrenta muitos desafios na academia, acostumada a ver a ciência como quantitativa, impondo, dessa forma, que as pesquisas que fogem a esse parâmetro, como as pesquisas críticas e sociais, cheias de subjetividades, não sejam dignas de serem consideradas ciência. Porém, podemos ver um movimento forte das pesquisas críticas no mundo, pesquisas que fogem à impessoalidade, que

apagam a identidade do/a pesquisador/a, para pesquisas cheias de personalidade e de ativismo político.

Ainda segundo Denzin e Lincoln (2018), embora a definição da pesquisa qualitativa dependa do momento histórico em que ela se encontra, o autor e a autora apresentam, de início, uma definição genérica, em que a pesquisa qualitativa se faz na inserção do/a pesquisador/a no mundo, como um/a agente. Inserido/a, assim, nesse mundo, com o seu olhar investigativo, o/a pesquisador/a busca formas de compreender coisas e práticas da maneira como elas acontecem, situando, de maneira crítica, o porquê de elas acontecerem. Para isso, o/a pesquisador/a que se dispõe a fazer um estudo qualitativo conta com inúmeras fontes de material empírico, tais como: questionários, gravações, atas, diários, tudo mais que envolva o fenômeno em reflexão.

Nesse tipo de pesquisa, somos vistos/as como *bricoleurs*, ou seja, não tomamos apenas um rumo de pesquisa como certo, partimos das multiplicidades de materiais, práticas e eventos para a construção de sentidos dentro de nossas pesquisas. Ver pelo olhar da bricolagem permite que possamos transitar ou, no caso desta pesquisa, viajar por diferentes universos e disciplinas (DENZIN; LINCOLN, 2018). Além disso, Silvestre (2017, p. 37), ao refletir sobre Denzin e Lincoln (2013), considera que, ao optarmos por essa modalidade de pesquisa, poderíamos ter “liberdade de escolha e invenção de modos de construir e interpretar o material empírico produzido no estudo”. Assim, a pesquisa qualitativa, vista desse panorama (crítico), nos coloca não mais como pesquisadores/as, mas como *performers*, cujo papel é agir no mundo e, a partir desse movimento, transformar o mundo.

Rosa-da-Silva (2021, p. 32) traz, em sua tese de doutorado, reflexões potentes acerca das exigências metodológicas que somos obrigados/as, em muitos espaços, a seguir, exigências que, conforme a autora, “estão arraigadas a princípios colonizadores de produzir conhecimentos e, por isso, contribuem para a manutenção de hierarquias e colonialidades”. Nesse sentido, ao refletir acerca das ponderações de Silvestre e Rosa-da-silva (2022), arrisco dizer que essa forma ditada de fazer ciência que atua em nossas universidades é a “herança” que herdamos dos colonizadores e que de fato nossas pesquisas só ganharão espaço quando deixarmos de dar espaço às colonialidades. Entretanto, ao pontuar isso, sei que é arbitrário, já que sempre teremos um pouco da lógica colonial na qual estamos, infelizmente, imersos.

Por isso, tendo noção desses resquícios de colonialidades ainda presentes na sociedade e na universidade, busco, aqui, me apoiar nas discussões que podem fortalecer e potencializar as

construções de sentidos que serão feitas acerca dos materiais (co)construídos na oficina. Coloque também em uma posição de enfrentamento aos resquícios de colonialidades presentes nas formas de construir pesquisa, pois, como já dito, ainda que não queira, essa lógica que vai além do escrever está instaurada na nossa construção social. Desse modo, tenho a plena consciência de que “[...] enfrentar a colonialidade do saber implica confrontar nossos próprios saberes e ‘verdades’” (SILVESTRE; ROSA-DA-SILVA, 2022, p. 166).

Como Freire (1989) apregoa, a minha leitura da palavra precede a minha leitura de mundo. Ou seja, a forma como eu leio e interpreto o mundo é consequência dos conhecimentos, das ideologias e das crenças que carrego e a partir dos quais fui construída. Assim, é impossível que eu, como pesquisadora, me ausente nesse processo, sendo que minha construção social influenciará nas minhas leituras, assim como as leituras influenciarão em minha construção como sujeito agente. Entretanto, a postura de enfrentamento diante dos saberes que já tenho como validados também será questionada.

Semelhante a Rosa-da-Silva (2021, p. 35), “assumo a localidade, a singularidade, a não neutralidade das narrativas localizadas que compõem esta escrevivência”, pois, como supracitado, olhando a pesquisa e me colocando como *bricoleur*, agora, dentro deste Multiverso, me constituo uma *traveler* que performa e faz, coletivamente, com que a pesquisa aconteça. Não posso afirmar que as minhas vivências não influenciarão no processo de discussão do material empírico, na verdade, elas potencializarão a minha reflexão. Se temos em mente as amarras coloniais que nos cercam, como pesquisadores/as críticos/as, o nosso papel social deve se pautar na desnaturalização e no enfrentamento a esses processos (ROSA-DA-SILVA, 2021).

O próprio cenário em que esta pesquisa se encontra evidencia a necessidade de pesquisas críticas, pesquisas que tenham voz, de preferência, as milhões de vozes sufocadas pelo medo e pela desigualdade que assolam o nosso país. Coerente com Sabota, Gottardi e Ramos-Soares (2022, p. 144), o momento em que nos encontramos é de muita tensão, pois, em 2020, com o advento da Covid-19²⁶, “nossas casas se tornaram locais de trabalho [...] arenas de ansiedade, medos e preocupações”, e a separação entre pesquisador/a e vida pessoal, que, a meu ver, nunca havia existido, se tornou mais evidente. As nossas fraquezas e os nossos medos estavam escancarados,

²⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus. O primeiro caso aconteceu na província de Hubei, na china, em 2019. Em 2020, o vírus se espalhou de maneira assustadora, tornando a infecção não mais uma epidemia e sim uma pandemia dado que o mundo se viu enfermo com esse vírus.

estávamos todos/as sofrendo, e foi nesse mesmo espaço de dor e horror que construímos, juntos/as, formas de esperançar, como as autoras do texto. A negação da pessoalidade do/a pesquisador/a é a própria negação da ciência. Em outras palavras,

O mundo contemporâneo nos convida a enxergá-lo em sua plenitude de cores e não mais de modo monocromático, ou seja, a vislumbrar os diversos saberes que constroem nosso mundo, como proposto pela ecologia de saberes. A meu ver, trata-se de uma proposta audaciosa, transgressiva, desafiadora e, ao mesmo tempo, altamente coerente com às demandas contemporâneas (SILVESTRE, 2017, p. 30).

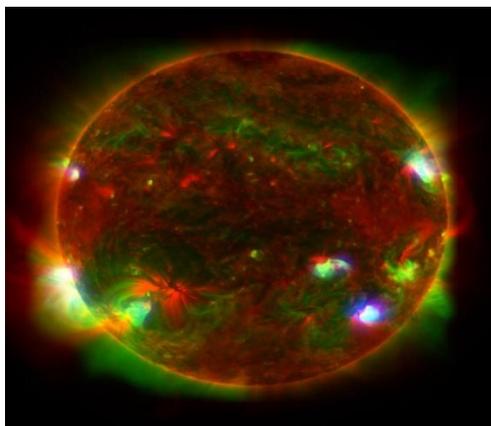
A reflexão realizada por Silvestre (2017) remete às discussões feitas até aqui, a pesquisa precisa de cor, de outros saberes, a pesquisa precisa de “gente como a gente”, que dê vida e sabor à tão séria e, muitas vezes, desnutrida academia. Vislumbrar uma pesquisa que emana saberes múltiplos é o papel das pesquisas críticas.

Permito-me a partir desta pesquisa dialogar com pesquisadores/as do Sul global, pesquisadores/as locais que se dedicam a fazer ciência. Aos saberes dos/as nossos/as ancestrais, saberes que trazem na alma uma potência epistemológica de um povo que há muito tempo resiste e luta por um lugar ao sol. Refletindo com Evaristo (2020), Silvestre e Rosa-da-Silva (2022, p. 169) argumentam que “uma postura de enfrentamento à colonialidade no âmbito da pesquisa envolve ‘uma busca por [nos] inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera’”, isto é, saberes marginalizados e desconsiderados dentro da lógica abissal moderno ocidental de fazer ciência.

Em conclusão, a bricolagem metodológica, pelo viés crítico, neste estudo, permite-me essa “viagem”, que nutre e dá forças para outras possibilidades, que não se prende a nem exclui outros olhares, que traz potencialidades à tona. Como *traveler* deste Multiverso e *bricoleur* desta pesquisa, compreendo que o processo investigativo é reflexivo, moldado por múltiplos fatores e (entre)traçado por outras narrativas, por questões de gênero, de classe, de raça e por todo o cenário localizado desta prática de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2018; SILVESTRE, 2017). A seguir, apresento o universo de pesquisa deste trabalho.

2.1.1 A metáfora do Multiverso: a estrela em comum

Figura 4 – The sun



Fonte: NASA/JPL-Caltech/JAXA.

Desde muito pequena, eu tinha o que Freire (2004) aponta como curiosidade epistemológica. A minha curiosidade sempre apontava para o universo, no início eu olhava e admirava a imensidão, as estrelas que em prontidão brilhavam²⁷ e formavam linhas no céu. Com o tempo comecei a me questionar: “como isso é possível?”, “como pode só haver vida no nosso planeta se não conhecemos nem 1% do universo?”, “como seria chegar perto do sol? Eu viraria torrada, mas, ainda assim, como seria o sol?” Essas perguntas, com o tempo, aumentaram, e eu comecei a estudar e me interessar pela Astronomia e pela Astrologia.

Por isso, ao perceber que dentro dessa perspectiva crítica de pesquisa eu teria, de certa maneira, liberdade para pensar os processos metodológicos que reconhecessem os/as agentes deste Multiverso como “construtores/as legítimos/as de conhecimentos” (ROSA-DA-SILVA, 2021, p. 41), eu escolhi como metáfora o Multiverso. As teorias que abrangem o termo Multiverso são muitas, mas cabe dizer que são apenas teoria, não há nenhuma comprovação de que poderiam ser reais.

Os Multiversos são construídos por diversos universos paralelos, que em algumas teorias aparecem como universos semelhantes ao nosso, nos quais teríamos uma versão idêntica de nós, e em outras esses universos seriam totalmente divergentes de nós (TEGMARK, 2003; BERTOLAMI; GOMES, 2018). De acordo com Tegmark (2003, p. 41, ênfase no original), “cada universo é apenas uma pequena parte de um ‘Multiverso’ maior”²⁸. Assim sendo, aqui eu ressignifico a ideia do Multiverso e o transformo em metáfora. O sol, como também faz parte do

²⁷ Destaco que, por crescer na zona rural, eu conseguia ver bem as estrelas, pois não havia a luminosidade da cidade para atrapalhar. Hoje eu vejo pouquíssimas, mas, quando criança, conseguia ver milhões no céu.

²⁸ “Each universe is merely a small part of a larger ‘multiverse’.”

meu universo, é comum a todos os universos que (co)constróem esse Multiverso. Por isso, reitero que não é uma metáfora diferente, o sol faz parte do Multiverso, sem sol não há Multiverso e sem Multiverso não há sol, eles coexistem; o sol é o ponto em comum em todos os universos da pesquisa que compõem o Multiverso. O Multiverso é toda a pesquisa, o sol é a estrela de análise e reflexão do Multiverso.

Em relação ao sol, por mais que saibamos que ele sustenta a vida na terra, não podemos negar que ele é uma bomba de calor, que, caso não estivéssemos a uma distância segura dele, seríamos derretidos por suas moléculas. De modo oposto, se nos afastássemos dele, seríamos congelados, a vida seria extinta da mesma forma. Se pensarmos no conhecimento sempre de forma extrema, não aberta ao diálogo, caminharemos rumo a uma violência tamanha que também nos levaria à destruição do nosso universo. O que mantém o sol sob controle é a gravidade, o que nos mantém com os pés no chão também é a gravidade, sem a gravidade (dissenso),²⁹ o sol se dissiparia, destruindo os nossos universos ao redor (DOCUMENTARY HD, 2021).

Quando impomos a nossa verdade ao outro, nós quebramos a gravidade e abrimos a porta para a destruição. Por isso, as análises e discussões feitas aqui partem de interpretações mediadas por meus saberes, saberes construídos por vozes outras. Logo, não podem soar como verdade única, até porque não queremos reproduzir, embora não tenhamos controle sobre isso, colonialidades que permeiam a construção da ciência, do saber científico (BORELLI, 2018). Para mais, por mais que eu queira que o sol lumie vários espaços do Multiverso ao mesmo tempo, isso seria impossível, dado que, por mais que os universos façam esse movimento de giro em torno do sol, há lugares em que ele permanece, nunca se põe, e há lugares que ele nunca alcança.

2.2 A oficina *Press play to gamify*: o universo de pesquisa

O material empírico da pesquisa foi construído em uma oficina remota e gratuita, cuja ocorrência se deu entre maio e junho de 2022. A oficina foi ofertada e ministrada por mim, (professora-pesquisadora), sob orientação da professora Doutora Viviane Silvestre, orientadora desta pesquisa. Nós tínhamos como público-alvo professores/as de línguas em formação de todo o Brasil que estivessem cursando Letras. Optamos pelo ambiente remoto, tendo, como premissa, a

²⁹ O dissenso se torna equilíbrio, pois independente daquilo que acreditamos, estamos sempre abertos ao diálogo, a ouvir o que o outro tem a dizer.

abertura de possibilidades para que estudantes do Brasil inteiro pudessem participar. A quantidade de vagas ofertada foi 20, pois tínhamos em mente o curto período que teríamos para o estudo do material empírico. Mais à frente, detalho todo o trajeto de construção da oficina, do planejamento à execução, e os documentos empíricos gerados nesse processo.

2.2.1 PRESS PLAY TO GAMIFY: TEACHING ENGLISH WITH GAMIFICATION

O material empírico deste trabalho foi construído na oficina *Press play to gamify: teaching English with gamification*. A oficina ocorreu de forma remota pela plataforma Zoom, via plataforma Sympla, aos sábados, entre os dias 7 de maio e 4 de junho de 2022, no turno vespertino, das 14 às 16 horas. Toda a parte de organização, de inscrição, de envio de *e-mails* e de certificados foi organizada na plataforma Sympla, que é um espaço para a oferta e a participação de eventos; lá encontramos inúmeras ferramentas para a organização de eventos, tanto presenciais quanto virtuais, de forma gratuita. A plataforma já era uma antiga conhecida como participante de eventos, já as funcionalidades para o/a organizador/a, eu as descobri com o auxílio de um amigo, o qual também ofertou e organizou sua oficina pela plataforma, e, como o *feedback* foi positivo, decidimos arriscar e usar o Sympla.

Ao organizar um evento via Sympla³⁰, a plataforma requer inúmeras informações, como objetivo, cronograma, entre outras. Trabalhar com essa plataforma, a meu ver, facilitou o meu trabalho como pesquisadora, pois, além de agendar e delimitar, ainda podíamos divulgar por meio dela, sem custo, como dito anteriormente. Além disso, todo o processo de geração de certificados e frequência pode ser automatizado pela plataforma, o que adianta muito o nosso trabalho; além disso, há na plataforma a possibilidade de inserirmos os materiais usados em nossos cursos e oficinas para os/as participantes. Por isso, creio que, a partir de pesquisas como esta, a plataforma possa ganhar mais atenção da academia, tratando-se de pesquisas que envolvam as mídias digitais, ou não, dado que a plataforma também oferece a possibilidade de organização de eventos presenciais. Isso pode de certa forma quebrar a ideia de espaços científicos e não científicos.

Dentro da plataforma, escolhemos a ferramenta de reunião *on-line* Zoom pela possibilidade de ter as gravações e os famosos *breakout rooms*³¹, que poderiam ser úteis para a dinâmica dos

³⁰ O Anexo [A](#) contém uma visão geral da página de organização da oficina no Sympla.

³¹ *Breakout rooms* são uma ferramenta do Zoom que permite a criação de outras salas paralelas, facilitando, assim, a divisão de grupos de trabalho.

encontros. Antes da oficina, eu já tinha contato com o Zoom, que, além de fornecer a possibilidade de gravar os encontros, nele também temos acesso à transcrição dos encontros (na versão paga), tanto dos comentários do *chat* quanto do encontro em geral. Porém, devo dizer que descobri isso depois, já que a possibilidade de transcrição fica restrita aos usuários que possuem a ferramenta paga. Além das transcrições, temos acesso a inúmeros aplicativos na plataforma que podem dinamizar as nossas mediações.

É válido ressaltar que a oficina foi ofertada em parceria com o Laboratório de Mídias Interativas (LIM) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT, UEG). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética no dia 7 de outubro de 2021, e o projeto foi aceito a partir do Parecer de número [5.149.148](#)³² no dia 6 de dezembro de 2021.

Por estar ligada aos elementos dos *games*, é comum vermos, em empresas, o uso da gamificação associada apenas à competição, por isso, ao questionarmos, criticamente, essas práticas de gamificação, também fomos questionadas pelo comitê. Por ser um elemento que alimenta as práticas capitalistas estufadas de colonialidades, decidimos não reproduzir tal prática na oficina, ao contrário, levamos isso como ponto de problematização. No que concerne a essa fase de aprovação, as exigências foram atendidas de acordo com o último parecer.

Ponto que o planejamento da oficina sofreu mudanças significativas, como podemos ver nos Apêndices [A](#) e [B](#), referentes ao planejamento da atividade. Percebemos que estávamos focando muito em discussões teóricas e por isso decidimos reduzir a oficina de oito encontros para cinco. Nesses cinco encontros, focalizamos discussões que envolviam a prática da gamificação e o diálogo com a educação crítica – mais adiante, detalho a oficina conforme as atas³³ de cada encontro. Como o nosso público-alvo se restringia a estudantes que estavam cursando Letras, nós tivemos de mudar as datas apresentadas no planejamento final, haja vista que, no período de abril, muitos/as desses/as estudantes estavam em processo de finalização do semestre, tomando como referência o calendário da UEG, por isso optamos pelo mês de maio, que seria o período de férias desses/as estudantes. Esse também foi um fator decisivo na redução da carga horária e na dinâmica da oficina porque

³² As partes do texto, como os documentos empíricos, estão coloridas porque possuem *hiperlinks* para os seus respectivos anexos neste documento. O parecer é apresentado no Anexo [B](#) deste trabalho.

³³ As atas foram feitas para que eu tivesse uma visão geral de cada aula. Mais à frente, na descrição dos documentos escritos, apresento a forma como esses materiais foram construídos. Além disso, no Apêndice [C](#), apresento, como exemplo, uma das atas da oficina.

queríamos que as/os participantes tivessem uma participação significativa e prazerosa no universo da oficina.

No dia 11 de abril de 2022, depois de todas as questões burocráticas resolvidas, iniciamos, com o apoio do LIM, as divulgações da oficina. A divulgação aconteceu tanto pelos meios digitais quanto não digitais. Inicialmente, divulguei nos grupos de WhatsApp para todos os meus contatos e colegas que estavam cursando Letras e nos meus perfis do Instagram, pessoal e profissional. Conteí, também, com a divulgação dos/as meus/minhas amigos/as e professores/as em suas redes sociais. As artes³⁴ feitas para a divulgação também foram postadas pelo LIM nas redes sociais e no *site* oficial da UEG. Destaco que o material de divulgação foi elaborado por mim, sob a orientação e a revisão da professora Dra. Viviane. Para tal feito, usei a plataforma Canva³⁵.

Além desses espaços citados, a própria plataforma Sympla faz a divulgação do evento, alcançando espaços que talvez não alcançaríamos apenas com as divulgações feitas por nós mesmos/as. Nós ofertamos 20 vagas, as quais foram todas preenchidas no segundo dia de divulgação; creio que isso aconteceu pelo fato de o próprio tema gerar curiosidade ao público-alvo, como veremos na análise do material empírico no capítulo 3. Além disso, no ato da inscrição, os/as interessados/as deveriam criar uma conta na plataforma caso não tivessem e, depois disso, se inscreveriam no evento. Para tanto, teriam de preencher uma série de dados, incluindo um questionário adicional que requeri, no qual solicitava o número de telefone, o nome e o *e-mail*, caso eu precisasse entrar em contato com algum/a dos/as inscritos/as. Como as vagas foram preenchidas logo de início, nós deixamos o tempo restante para que eles/as confirmassem a inscrição e, para essa ação, pedimos que eles/as enviassem um comprovante de matrícula no curso de Letras – aqueles/as que não enviaram até o prazo tiveram suas inscrições negadas³⁶. Após o fechamento das inscrições, enviamos o questionário inicial de pesquisa, disponível no Apêndice [E](#), apresentado na descrição do material empírico.

Com base no exposto, esses questionários foram analisados uma semana antes do início da oficina. Reitero que o questionário estava previsto no projeto enviado ao Comitê de Ética. O questionário continha informações, como nome, idade, endereço e classe social; também

³⁴ O material de divulgação está todo disposto no Apêndice [D](#).

³⁵ Canva é uma plataforma digital que disponibiliza inúmeras ferramentas para produção de conteúdo digital, como *slides*, *folders*, *sites*, entre outros.

³⁶ Todas/os as/os participantes que não enviaram, antes de negarmos a inscrição, nós entramos em contato e demos cinco dias a mais além do prazo previsto para fechamento.

adicionamos algumas perguntas relacionadas às expectativas desses/as participantes quanto à oficina. Além do questionário, os termos de compromisso (Apêndice E) foram enviados para os/as participantes uma semana antes para que fizessem a leitura cautelosa dos pontos presentes no documento. E, ao final da primeira aula, reservamos um espaço para a assinatura e o esclarecimento de dúvidas relacionadas ao termo e à oficina.

Quando abrimos as inscrições para a oficina, foram ofertadas 20 vagas, como já dito. Destas, apenas 12 enviaram a comprovação de matrícula no curso de Letras. Outro fator que, infelizmente, impediu a validação de algumas matrículas foi o fato de que muitos/as candidatos/as não se atentaram aos critérios presentes na descrição; assim, tivemos pessoas de diversas áreas, como professores/as em formação das áreas biológicas, administrativas e docentes do curso de Letras, que entraram em contato demonstrando interesse em participar da oficina. Apesar disso, pelo delineamento do nosso objetivo e do nosso objeto de estudo, decidimos manter fixas as exigências de participação. Compreendo que, por ter sido uma oficina remota, eu acabo, automaticamente, excluindo alunos/as de classes sociais mais desfavorecidas, pessoas que, assim como eu já vivi, vivem em lugares afastados da cidade, sem acesso à *internet* e sem energia elétrica para desfrutar. E, infelizmente, esses são fatores que nós, como pesquisadores/as críticos/as, temos de manter em mente, já que as nossas escolhas, querendo ou não, sempre favorecerão alguns/algumas em detrimento de outros/as. Nesse sentido, o que podemos fazer é, a partir da nossa prática, buscarmos formas para diminuir essas situações de desigualdade.

O nosso primeiro encontro aconteceu no dia 7 de maio de 2022, por volta das 14h10, já que esperamos todos/as os/as participantes integrarem a plataforma. Realço que, durante todos os encontros, contei com a participação e a ajuda de uma monitora e um monitor, Teles e Emanuel³⁷. Como os dois tiveram um papel ativo na oficina, na próxima seção, referente às/aos agentes de pesquisa, eu falarei mais sobre ela e sobre ele. Voltando ao primeiro encontro da oficina, como já falado, ela foi pensada também a partir da gamificação, por isso, depois de dar boas-vindas e me apresentar, bem como apresentar o objetivo da oficina, a equipe por trás deste trabalho e o cronograma, partimos para o momento das apresentações.

³⁷ Cabe ressaltar que todos/as os/as participantes e o/a monitor/a assinaram um termo; nesse termo eles/as escolheram a forma como gostariam de ser referenciados/as na pesquisa. Muitos/as escolheram o nome fictício que deram ao/à seu/sua avatar, porém outros/as escolheram o próprio nome, ou sobrenome.

Em relação ao cronograma, partindo da ideia de que a ação de jogar ou não parte da decisão do indivíduo, as atividades avaliativas e contínuas foram discutidas coletivamente. Por isso, nos *slides* consta a construção de um diário multimodal individual no *Padlet*³⁸, que seria enviado à professora ao final da oficina. Porém, ao discutir, coletivamente, essa proposta, decidimos manter apenas um diário, que seria usado por toda a turma. Como essa ação fazia parte da dinâmica de apresentação das/os discentes, descrevo-a com detalhes nos próximos parágrafos.

Para me apresentar, preparei um *quiz*³⁹ com alguns elementos engajadores dos *games*. O *quiz* continha informações sobre mim, as quais elas/es tiveram cinco minutos para julgar se eram falsas ou verdadeiras (*true or false*)⁴⁰; depois disso, resolvemos juntos o *quiz*. O *feedback* coletivo é um elemento essencial para que a gamificação se torne mais crítica. Esse também foi um momento para a sondagem dos sentimentos que estavam emergindo durante a dinâmica para que eu pudesse partir para o segundo momento de apresentações, haja vista que, como professora, o intuito dessa atividade era acolhê-los de maneira que eles/as pudessem se sentir mais próximos/as de mim e, dessa forma, disponibilizassem para mim um espaço de fala em seus universos (TELES, 2021; SILVESTRE, 2017).

Ressalto que, antes mesmo do *quiz*, eu apresentei pistas (elementos visuais e discursivos) que ajudariam na resolução. Inclusive, uma das participantes, na hora do diálogo, comentou que só acertou a resposta porque fez a análise desses elementos⁴¹. Após a minha apresentação, partimos para segunda parte do encontro, em que, mais uma vez, utilizamos elementos dos *games* para mediar as práticas na oficina. A dinâmica consistia na criação de um avatar, uma *persona* que poderia, ou não, ser fiel às características das/os participantes. Para tal, antes de tudo, se fez necessário que essa *persona* tivesse uma narrativa, que seria apresentada dentro de um mundo, de um *Multiverse*⁴². Nessa narrativa, elas/es deveriam expressar algo que não gostariam que tivesse: “*In my world there is no...*” (No meu mundo não existe...). Além de proporcionar engajamento, tal atividade teve como objetivo propiciar uma reflexão crítica acerca da realidade em que vivemos,

³⁸ Padlet é uma ferramenta digital que permite a criação de murais multimodais, de maneiras diversas, como em forma de mapas.

³⁹ Para ter acesso ao *quiz*, basta clicar neste *link*: <https://santosyasmin18.typeform.com/to/Xg9owHEb>.

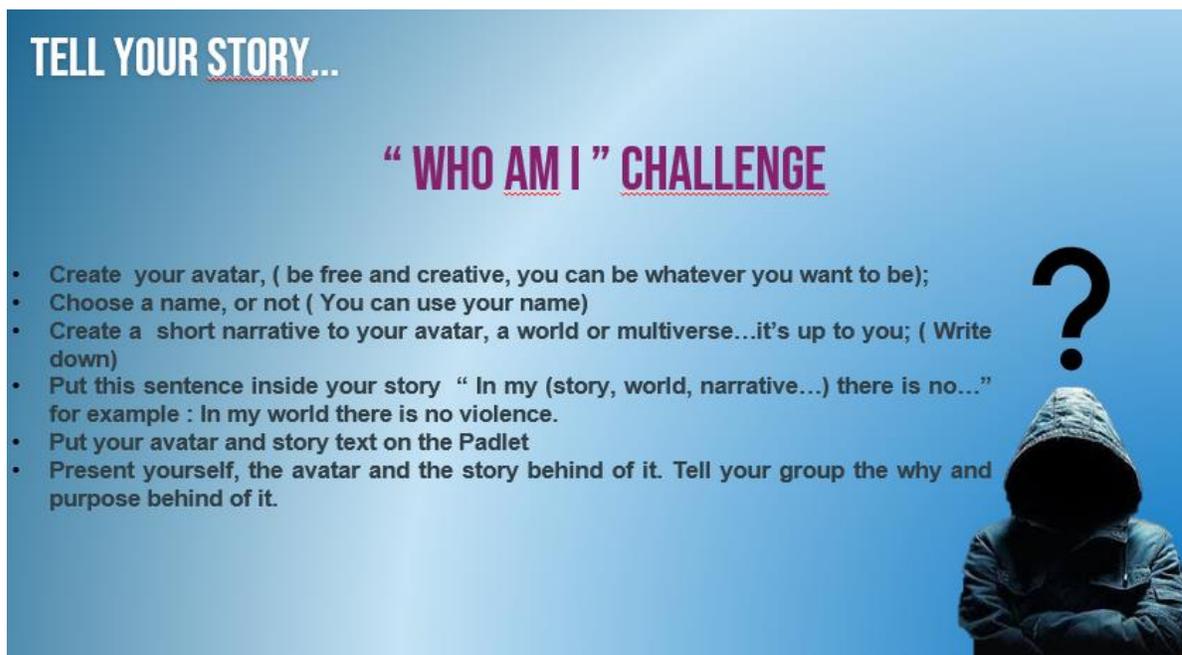
⁴⁰ Por entendermos a realidade da maioria dos nossos cursos de Letras, que possuem uma matriz curricular “apertada”, limitando, assim, o tempo para aprender Inglês, nós pensamos a oficina a partir da translinguagem, como veremos no próprio material construído para a/oficina.

⁴¹ Os materiais elaborados pela pesquisadora para a oficina estão dispostos no Apêndice G.

⁴² Ainda neste capítulo, discuto sobre a escolha desse termo como metáfora de pesquisa.

levando em conta que a tendência de quem pensa/age criticamente é querer acabar com as violências e as desigualdades sociais presentes no mundo.

Figura 5 – Who am I challenge rules



TELL YOUR STORY...

“ WHO AM I ” CHALLENGE

- Create your avatar, (be free and creative, you can be whatever you want to be);
- Choose a name, or not (You can use your name)
- Create a short narrative to your avatar, a world or multiverse...it's up to you; (Write down)
- Put this sentence inside your story “ In my (story, world, narrative...) there is no...” for example : In my world there is no violence.
- Put your avatar and story text on the Padlet
- Present yourself, the avatar and the story behind of it. Tell your group the why and purpose behind of it.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

Como podemos perceber, nas discussões do capítulo 1, um *game* possui inúmeras dinâmicas e mecânicas que nos motivam a adentrar aquele ambiente, partindo, dessa forma, dos elementos narrativa, regras e avatar. Nesse processo, eu tinha como objetivo propiciar uma experiência gamificada com as mecânicas (regras do game) e as dinâmicas (narrativa, avatar), e assim fizemos. Pontuo que todas as regras apresentadas no quadro foram pensadas e refletidas cuidadosamente para que não ferissem, ou engessassem, a experiência dos/as participantes, para que a gamificação fosse de fato uma experiência transformadora, como apresentarei no terceiro capítulo.

Para a construção dos avatares, nós usamos a plataforma Pixton, que eu já usava há bastante tempo para a construção dos meus *posts* na minha página profissional do Instagram. Para a criação dos avatares, eu criei uma sala de aula no Pixton e enviei o *link* para que as/os participantes criassem seus avatares. Das plataformas digitais que possibilitam a criação de avatares, a meu ver, a Pixton

é a que mais propicia uma reflexão, pois apresenta características que mais se aproximam da realidade plural presente em nossa sociedade.

Depois dos avatares criados, eu criei o mural no Padlet⁴³, para o qual nós demos o nome de *Our Multiverse*, tendo em vista que havíamos decidido que o mural seria construído coletivamente. Apresentei a ideia ao grupo, e todos/as gostaram e concordaram com o nome, por isso, ao refletir sobre e estudar os materiais gerados na oficina, compreendi que não fazia sentido eu não trazer isso para a construção metodológica do meu trabalho, já que todo o universo temático advém desse Multiverso de significações. Finalizadas as etapas, todos/as se apresentaram, assim como apresentaram, também, suas narrativas, seus universos e seus avatares para a turma e, logo após, dispuseram suas narrativas escritas e seus avatares no multiverso da oficina no Padlet. A intenção desse Multiverso coletivo era a de que pudéssemos interagir uns/umas com os/as outros/as. Ao fim das apresentações, me dediquei à apresentação conceitual e gamificada do que seria a gamificação. Os *slides* presentes no Apêndice G foram convertidos, por isso os elementos dos *games* adicionados a ele na apresentação não podem ser reproduzidos.

No segundo encontro, dia 14 de maio, nós tivemos uma convidada, a pesquisadora Michely Avelar, a qual trabalha a temática dos *games* na formação crítica de professores/as de línguas. Ela discutiu, no encontro, sobre “A influência dos games no ensino/aprendizagem de Inglês”. Inicialmente, a convidada contou um pouco da sua história com os *games* digitais ao perceber que as pessoas ao seu redor aprendiam Inglês com os *games*, mas ela não, assim Michely começou a se questionar por que não aprendia. Quando teve o seu primeiro filho, que também gostava de jogar, passou a se ver não só como quem jogava, mas também como quem observava alguém jogando. A convidada apresentou um fato que favoreceu o interesse nessa área: em uma aula de Língua Inglesa, a qual ela mediava, havia um vocabulário um pouco complexo que seria apresentado às/aos alunos/os, mas, na verdade, não foi uma surpresa para os/as estudantes, pois eles/as já conheciam as palavras por causa dos *games* que jogavam. Nesse contexto, buscou conhecer a relação entre os/as participantes da oficina e os *games* digitais. Ela salientou que os *games* são quaisquer jogos digitais, sejam no computador, no celular, em máquinas ou no *video game*.

⁴³ O link para acesso ao Padlet construído é este: <https://padlet.com/yasmint058/yrk570e95buewia>. Para evitar que as/os participantes que acessaram com seus nomes reais sejam identificados/as, tirei a identificação do Padlet que será visualizado com o link.

Michely Avelar, durante toda a mediação, questionou os/as participantes sobre os sentimentos que surgiam quando jogavam. Ela ressaltou uma característica comum a todos/as aquelas/es que buscam os *games*, o divertimento, como já falado anteriormente. Em seguida, explicou que os jogos requerem um domínio não só de *Software*, mas também de linguagem, pois apresentam ícones, gráficos, além da linguagem sonora (por exemplo, quando há uma situação de perigo, tem-se um som específico, que é diferente de quando o ambiente está tranquilo). Ou seja, exige de nós letramentos digitais para a participação nessa prática social. Por fim, os *games*, e as possibilidades que eles trazem, foram situados no contexto da sala de aula, em que a convidada expunha um jogo e perguntava quais conteúdos poderiam ser trabalhados a partir dele. Por exemplo, em um jogo de montar uma cidade, poderia ser trabalhado o uso das *prepositions of place*, *There is/are*, além de questões sociais, de administração pública etc. Adiante, discutiremos um pouco mais sobre a fala de Avelar e as reações e as falas dos/as participantes durante a mediação da pesquisadora. Escolhemos essa discussão para o segundo encontro porque queríamos que os/as participantes passassem por esse processo de letramento crítico acerca dos *games* digitais, já que, para gamificar, precisaríamos conhecer suas dinâmicas e suas potencialidades a partir de olhares críticos e questionadores.

No terceiro encontro, que aconteceu no dia 21 de maio de 2022, nós tivemos outra convidada, a professora Dra. Barbra Sabota, cujo interesse por pesquisas abarca as problemáticas das múltiplas possibilidades de construção de sentido em Educação Linguística Crítica. No cronograma, estava previsto que seriam duas convidadas, mas, por motivos de saúde, a segunda convidada, professora Dra. Viviane Silvestre, não pôde participar. A professora Dra. Barbra, com toda sua *expertise* e experiência, discutiu sobre a temática “Multimodalidade e gamificação”. A multimodalidade na gamificação é um fator importante devido aos *games* serem construções de textos múltiplos, e essa característica do visual ou do lúdico, colocada por muitos/as pesquisadores/as, potencializa o engajamento. Durante sua mediação, Barbra enfatizou a importância de partirmos da prática global/local; ou seja, a realidade dos/as nossos/as alunos/as como base para a construção de saberes nas práticas que incluam gamificação. Outro ponto colocado pela pesquisadora foi a forma como pensamos a gamificação, pois, segundo ela, não funciona para tudo, argumento do qual também comungo neste trabalho. Sabota discorreu também sobre o que seria a multimodalidade e o porquê de essas múltiplas formas de acessar e de construir

textos serem importantes para nós. Toda a mediação foi seguida de interações entre ela e os/as participantes da oficina.

Após a discussão do tema, a professora trouxe vários exemplos de atividades críticas que envolveram elementos advindos dos *games*, como *scape rooms* construídos por ela e seu parceiro de pesquisa. Gostaria de destacar que, antes da fala da professora sobre a multimodalidade e a gamificação, discutimos sobre os temas vivenciais e a importância deles para uma prática crítico-reflexiva nas atividades gamificadas. Quando partimos da ideia de temas vivenciais, entendemos que as narrativas de vida dos/as alunos/as são potentes para a construção de uma educação crítica e emancipatória. Ou seja, em vez de narrativas que fogem da realidade, nós entrelaçamos a fantasia e a criatividade às realidades presentes nos ambientes de sala de aula.

Ao final desse encontro, depois da fala da professora, eu iniciei a apresentação de algumas formas de gamificar por intermédio do Power Point (Apêndice [G](#)). Inicialmente, questionei se eles/as usavam essa ferramenta, se a conheciam bem e se acreditavam na possibilidade de criar atividades gamificadas com o auxílio dela. Depois desse momento, peguei o *slide* apresentado no primeiro encontro e perscrutei com eles/as as possibilidades de gamificar alicerçadas aos *hyperlinks*. Após essa explicação, apresentei uma segunda possibilidade, a roleta de desafios⁴⁴, que criei utilizando as ferramentas dispostas no Power Point. Esse foi um momento que muitas/os adoraram, pois, em vez de ensiná-los/as⁴⁵, o que levaria mais de 4 horas de prática, eu gamifiquei o momento, assim todos/as tiveram de rolar a roleta e arcar com as consequências de suas ações; eu usei a roleta como ferramenta, mas a experiência em si foi gamificada, pois criamos uma narrativa para aquele momento. O fato de eu, como professora, me colocar também na dinâmica engajou ainda mais os/as alunos/as, como veremos no capítulo de discussão do material empírico. Todo esse movimento de vivência dessas práticas foi pensado no planejamento da oficina. Gostaria de explicar que a roleta continha efeitos sonoros e visuais, propiciando, dessa forma, a curiosidade e a vontade dos/as participantes de jogar.

O quarto encontro, mediado por mim, no dia 28 de maio de 2022, foi focado na prática. Eu apresentei ferramentas digitais que poderiam auxiliar os/as alunos/as na execução de planejamentos que envolvessem gamificação. As ferramentas e plataformas escolhidas foram: Wordwall, Gimkit

⁴⁴ O *slide* da roleta está no Apêndice [G](#), junto aos materiais da oficina.

⁴⁵ Eu enviei um protótipo da minha roleta para que elas/es pudessem modificar e usar da maneira que quisessem em suas aulas e também disponibilizei um passo a passo para a construção da roleta, caso quisessem.

e Freckle. De todos os encontros, esse foi o mais expositivo, uma vez que mostrei, de forma detalhada, como usar cada uma dessas plataformas. O Gimkit é uma plataforma paga, mas que possui ferramentas gratuitas, com as quais trabalhei na oficina. A Wordwall, de todas as apresentadas, tirando o Power Point, já era conhecida de uma das participantes. Ela possibilita a nós, professores/as, fazermos *games* voltados para nossas aulas, apresentando todas as características dos *games* digitais, embora usados fora de ambientes dos *games*. Obviamente, as duas horas de aula não me permitiram fazer uma descrição completa das plataformas, por isso contei com eles/as para analisá-las em casa. Aliás, o tempo foi algo que os/as participantes frisaram, várias vezes, ter sido curto. Isso se apresentou sempre em um tom positivo, mostrando que o processo de gamificação foi relevante na oficina.

Por fim, o último encontro aconteceu no dia 4 de junho de 2022, o qual foi destinado às apresentações das atividades produzidas pelas/os participantes e à avaliação da oficina.

2.2.2 THE TRAVELERS: AGENTES DE PESQUISA

*Eu prefiro ser
essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.*

(Raul Seixas)

Figura 6 – *Travelers* deste Multiverso



Fonte: Acervo empírico da pesquisadora.

Como já mencionado, nós tivemos 12 participantes⁴⁶ que confirmaram a inscrição. Dessas 12 pessoas, apenas 8 participaram de maneira expressiva da oficina, do início ao fim. Alguns/Algumas vieram apenas no primeiro dia, outros/as acabaram desistindo antes de a oficina se iniciar. Por isso, consideramos para participação nesta pesquisa os/as 8 participantes, incluindo os/as monitores/as, os quais participaram ativamente da oficina, tanto auxiliando a mim e às/aos participantes quanto participando da pesquisa, já que sempre integravam as dinâmicas, as discussões e as atividades propostas. Dito isso, compreendo que eles/as tiveram um papel fundamental no fluir da oficina.

No parágrafo de introdução, apresento o termo com o qual eu me identifico neste estudo, uma *traveler*, pelos meus olhos interpretativos, não tem lugar fixo, não tem repouso, se encontra em constante devir, busca sempre novas trilhas e se entrelaça às velhas criações de veredas para saberes ainda desconhecidos. Como *traveler*, não me prendo, não me rendo, pois dentro de um Multiverso cósmico de sentidos o saber também se constrói no dissenso.

Como *traveler*, também sou *agente* que age e sente para, assim, mudar o futuro de muita gente. Silvestre (2017), pela minha interpretação, nos mostra que agente é aquele/a que, ciente, sente, cria e vivencia seu processo de formação; que, pela palavra que é do mundo e também dele, toma para si a responsabilidade da ação que gera transformação; que gira para todos os lados; que apresenta uma visão privilegiada para aqueles/as que vivem às margens, no fundão. Por isso, ciente do papel de agente, e do movimento que as/os participantes da pesquisa fizeram, sempre compromissadas/os com suas formações, a partir de agora, vou descrevê-las/os como *travelers* deste Multiverso de pesquisa. Vale ressaltar que, no questionário, todos/as se identificaram com a marcação binária de gênero (feminino/masculino), por isso, respeitando essa escolha, este trabalho possui a marcação de gênero feminino e masculino.

Antes de descrever cada um/a dos/as 8 *travelers* presentes neste estudo, pontuo que a forma como os/as apresento está de acordo com o termo de compromisso assinado por todos/as, no qual eles/as poderiam optar por usar o nome escolhido durante a dinâmica de apresentação, ou optar pelos seus próprios nomes. Reitero que, na dinâmica de criação dos avatares, poucas pessoas

⁴⁶ Pontuo que na fotografia da turma, contando comigo, há 11 pessoas. Porém, os avatares que aparecem sobrando, um é da participante Lelly, e outro da participante Lana. Como elas não participaram da dinâmica, eu quis que tivessem essa experiência de conhecer a plataforma pixton, mas elas não elaboraram as narrativas, apenas criaram seus avatares. Os dois outros avatares são de duas alunas que desistiram do curso, mas que participaram da dinâmica, porém, como não assinaram o termo, não aparecem na pesquisa.

optaram por um nome fictício e, depois de falar sobre a pesquisa, ficaram ainda mais animadas/os por saber que apareceriam neste trabalho. Nos próximos parágrafos, descrevo o universo criado por cada um/a dos/as *travelers* para suas narrativas de apresentação.

O primeiro *traveler* desta pesquisa, Kevin Wilis, tem 31 anos de idade e cursava, à época, o primeiro período do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Kevin, por meio da sua narrativa⁴⁷, descreve-se da seguinte maneira:

Kind of a gamer loves sci-fi with hard based dialogue and very awesome characters. A somewhat introvert and very nerdy. But good to talk to when it's a very profound and deep conversation. Also loves very cliché Shounen animes, such as One Piece, Naruto, Bleach and Fairy Tail. Loves to drink socially and enjoy comfort company of family and friends. Also, a hardcore TV Series watcher (KEVIN, maio de 2022).

Uma característica apontada por Kevin e, ao final da oficina, apresentada por todos/as os/as *travelers* foi a timidez; todos/as se autodeclararam pessoas tímidas, vindo a ser, inclusive, o nome do grupo de WhatsApp criado para a oficina, “o clube dos/as tímidos/as”. Para Kevin, cursar Letras foi uma forma de sair da sua zona de conforto e fazer muitos/as amigos/as, além, é claro, de criar importantes conexões no decurso da vida. Na Figura 8, temos a representação do *traveler* a partir do seu avatar.

Figura 7 – Traveler Kevin Wilis (Alastoir0)

⁴⁷ Todas as narrativas completas estão no Padlet coletivo da oficina. Escolhi manter os traços de translinguagem nos materiais devido ao fato de que todos/as tiveram a liberdade de escolher a língua que gostariam de usar para a apresentação e a escrita da narrativa.



Fonte: Acervo empírico da pesquisadora.

A nossa segunda *traveler*, Rodrigues – a Panda – (Figura 9), é aluna do primeiro período de Letras na Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas. Panda adora assistir a séries, *doramas* (dramas asiáticos) e *animes*, adora jogos e sua saga preferida é *Harry Potter*. Ela não gosta muito de lugares cheios, prefere ficar sozinha no seu próprio mundo. Gosta de músicas internacionais e ama ler. Panda descreve o seu mundo assim:

Meu mundo é branco e preto, mas tem uma explosão de cores quando faço o que amo. Eu amo a lua e as estrelas. Eu amo a noite. Meu mundo ideal seria um mundo onde as pessoas não vivessem apenas pelo padrão da sociedade, onde as pessoas tivessem a liberdade de ser elas mesmas. Seria um mundo onde não existiria dor, nem violência e as pessoas não ficariam doentes. Se eu fosse responsável por criar meu próprio mundo ele seria um mundo onde as pessoas mergulhariam nas histórias dos livros, explorando vários mundos (RODRIGUES, maio de 2022).

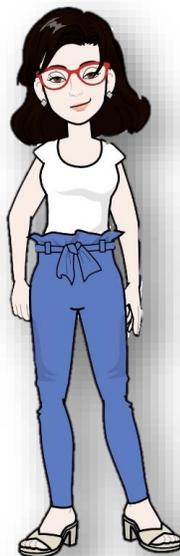
Figura 8 – *Traveler* Rodrigues (Panda)



Fonte: Acervo empírico da pesquisadora.

A terceira *traveler* é Thayza (Figura 10). Ela sonha com um mundo onde “não há enfermidade. Um mundo sem doenças, sem tristeza e sofrimento” (THAIZA, maio de 2022). Thayza tem 18 anos e cursa o primeiro período de Letras na UEG. Para ela, o cenário pandêmico e o aumento dos casos de dengue mostram que estamos vivendo em um mundo enfermo, no qual, muitas vezes, ficamos impotentes e acabamos, assim, perdendo pessoas que amamos (tal reflexão não está na descrição do avatar, foi transcrita da gravação do primeiro encontro); ao fazer essa reflexão, Thayza se mostrou bastante emocionada, por isso a sua escolha de mundo.

Figura 9 – Traveler Thayza



Fonte: Acervo empírico da pesquisadora.

O quarto *traveler*, Birdalike, infelizmente, não conseguiu⁴⁸ finalizar a oficina, mas permitiu que o citássemos neste trabalho. Embora não concluída, a participação de Birdalike mostrou-se ativa e interessada, desse modo optamos por trazê-lo para as nossas discussões. O participante também cursava Letras na Universidade Estadual de Goiás; à época, por questões pessoais, ele trancou o curso, porém tinha intenção de voltar a cursar. O mundo de Birdalike foi descrito por ele da seguinte maneira:

In the world where I live there is no place for cages: souls are wild-bird creatures, free to fly in every direction they want, according to the music played in their heart (BIRDALIKE, maio de 2022).

⁴⁸ O participante faltou nas duas últimas aulas e justificou que, por problemas pessoais, não poderia mais continuar na oficina.

Figura 10 – *Traveler* Birdalike



Fonte: Acervo empírico da pesquisadora.

A nossa quinta *traveler*, Teles, também foi monitora da oficina, é graduada em Letras e, à época, atuava como professora de Inglês da Educação Infantil. Teles, em sua narrativa, descreve um mundo livre de rótulos, como podemos ver no trecho retirado de sua narrativa a seguir:

No mundo da Eloisa há muita “cor”, mas nem sempre são cores vibrantes. Alguns dias a aquarela parece estar em tons mais escuros, já em outros a sintonia das cores parece pulsar de tão belas. No mundo da Eloisa não há “âncoras” que se prendem a um único lugar, mas sim asas que permitem voar. Meio poético, né? Mas na verdade são apenas maneiras de tentar entender um “mundo” em desenvolvimento (TELES, maio de 2022, grifos da *traveler*).

Figura 11 – *Traveler Teles*



Fonte: Acervo empírico da pesquisadora.

Para fechar a sessão multimodal de apresentação, temos o *traveler* Emanuel, também monitor da oficina. Emanuel é graduado e pós-graduado em Administração, graduando do curso de Tecnologia da Informação pela Universidade Estadual de Goiás e tem experiência na criação de *games* digitais. O mundo de Emanuel é um mundo diferente de todos/as, como podemos ver a partir da sua narrativa:

No mundo de Emanuel, é semelhante a Fantástica Fábrica de Chocolate, só que um pouco diferente. Assim como existe árvores frutíferas que dão Laranjas e Maçãs, no mundo de Emanuel os frutos das árvores são barras de chocolate, coxinhas, pães, bolos, lasanhas e churrasco. No mundo de Emanuel não existe maldade ou injustiça, no mundo de Emanuel existe paz e harmonia. As pessoas vivem com qualidade de vida e são felizes (EMANOEL, maio de 2022).

Figura 12 – *Traveler* Emanuel



Fonte: Acervo empírico da pesquisadora.

Por fim, as duas *travelers* Lana e Lelly não conseguiram participar do primeiro encontro, logo também não participaram da dinâmica de criação das narrativas e dos avatares. Entretanto, participaram das outras dinâmicas da oficina e da construção coletiva do *multiverse*. Assim, após a apresentação dos/as *travelers* que compõem este Multiverso de significados e significações, partimos para a descrição dos documentos empíricos que compõem este trabalho, que, assim como nós, *travelers* deste espaço, se compõem em um espaço fora daquela velha opinião formada sobre pesquisa e sobre tudo.

2.3 Fontes de material empírico

2.3.1 DIÁRIO COLABORATIVO CONSTRUÍDO NO PADLET: OUR MULTIVERSE

O Multiverso foi uma proposta construída em diálogo com os/as *travelers* desta pesquisa. Este Multiverso constitui-se em um diário coletivo que tinha como intuito acompanhar as/os participantes a partir da mecânica de feedback. Os/As *travelers* precisavam registrar, ao fim de cada encontro, o seu feedback acerca daquela vivência. Além disso, algumas perguntas eram lançadas a eles/as para que refletissem e depois respondessem usando o diário no Padlet. Assim,

usei também a técnica de duplo feedback, na qual eu, como professora responsável, respondia a esse feedback normalmente, partindo do processo de questionamento das ideias colocadas por elas/es.

2.3.2 QUESTIONÁRIO INICIAL

O questionário inicial, disponível no Apêndice E, foi pensado para que tivéssemos uma noção geral do perfil das/os participantes da oficina. Ele foi realizado uma semana antes do início da oficina “*Press play to gamify: teaching English with gamification*”, por meio da plataforma Google, com a ferramenta de formulários Google Forms. Nesse questionário inicial, foram dispostas perguntas pessoais: nome, número de telefone, WhatsApp, endereço, classe social, gênero e período que estava cursando na graduação, assim como perguntas relacionadas aos aparatos que seriam utilizados para a participação na oficina. Além dessas perguntas, adicionamos outras cinco específicas sobre o tema e sobre as expectativas das/os participantes em relação à oficina.

2.3.3 ENCONTROS REMOTOS

Para fins de análise do material gerado, os encontros da oficina “*Press play to gamify: teaching English with gamification*” foram gravados e transcritos⁴⁹. Porém, as transcrições feitas não foram totais, e sim parciais, pois foram feitas pensando nos objetivos e perguntas de pesquisa dispostos neste estudo. No geral, tivemos cinco gravações, que contabilizam mais de 600 minutos, dispostos em 40 páginas de transcrição parcial. Para a transcrição dos encontros, a autora baseou-se no quadro apresentado por Silvestre (2017) e na proposta de análise de Marcuschi (1991):

Quadro 2 – Lista de símbolos utilizados para transcrição dos encontros virtuais

Símbolos	Significados
(+)	Pequenas pausas
[...]	Trecho suprimido

⁴⁹ No [APÊNDICE H](#), está um transcrição parcial do 3º encontro da oficina.

/.../	Transcrição parcial
<i>Itálico</i>	Palavras e trechos em inglês
[sorrindo]	Comentários da pesquisadora

Fonte: Quadro adaptado pela autora com base em Marcuschi (1991) e Silvestre (2017).

2.3.4 ATAS DOS ENCONTROS

As atas foram pensadas para que eu tivesse sempre um *feedback* geral dos encontros, e, para isso, a monitora e o monitor ficaram responsáveis pelas elaborações das atas dos quatro encontros, e eu fiquei responsável pela ata do último encontro. Além disso, os monitores auxiliaram-me com a frequência das/os participantes, com problemas técnicos, engajamento nos grupos do WhatsApp, e, além disso, participavam ativamente da oficina. A estrutura da ata é descritiva, fazendo, assim, um resumo de questões pontuais e dos acontecimentos mais importantes dos encontros. Esse material contribui para a composição descritiva da metodologia desta pesquisa. Além disso, o olhar da monitora e do monitor permitiu-me reflexões sobre a minha prática. No total, constam cinco atas como parte do material empírico deste estudo.

2.3.5 DIÁRIO DA PESQUISADORA

O diário da pesquisadora⁵⁰ foi escrito durante o período da oficina. Neste documento, pude refletir cuidadosamente minha prática, bem como os eventos que emergiam da oficina. As entradas no diário eram feitas sempre após os encontros, ou no dia seguinte. Eu tinha um caderno separado para o diário, que era escrito a mão. No total, usei 8 folhas para a escrita do diário, dado que como já tinha as atas, eu tentava ser mais suscinta na escrita.

2.4 Discussão do material empírico

Para análise e discussão do material empírico apresentado, retomo a metáfora do Multiverso de sentidos, apresentada na introdução deste trabalho: um Multiverso que transgride a ideia de universos paralelos com versões iguais de nós mesmos (BERTOLAMI; GOMES, 2018), que

⁵⁰ Um exemplo do diário está disposto no [APÊNDICE I](#).

transgride a ideia binária de formas únicas de interpretação. Um Multiverso que reconhece as formas de operar das colonialidades, escolhendo, assim, enfrentá-las (ROSA-DA-SILVA, 2021), porém sabendo que excluir formas de pensar, sem abrir para o diálogo, é uma forma de ajudar essas práticas a se perpetuarem na sociedade. Percebo este Multiverso ainda tímido, pois, embora tenha meios para enfrentá-las, ainda faz um movimento curto de resistência, agindo pelas margens e pelos espaços que possibilitam a reflexão.

Assim sendo, neste estudo, o Multiverso aqui (co)construído é guiado por uma estrela, o sol, estrela que é rodeada pelos múltiplos universos de sentido desta pesquisa, que, com suas características, se complementam e divergem, produzindo, com isso, novas formas de construção de sentidos, novas movimentações. Em resumo, os universos que constroem o Multiverso desta pesquisa fazem um movimento de *giro* em torno do sol, e cada movimento determina que o sol ilumine de forma diferente, ou que não ilumine, como no caso da noite. Por isso, compreendemos que o sol deste Multiverso não consegue iluminar todas as produções de sentido que fluem do material, como supracitado. Porém, conseguimos, com esse movimento de giro dos universos, fazer com que ele reflita em pontos diferentes do mesmo fenômeno. Essa estrela, que lumia, permite que não saíamos de vez da rotação proposta para este estudo, pois, por mais que os universos e *travelers* estejam em movimento, ainda temos um ponto em comum de reflexão.

Nesse sentido, Moita Lopes (2006) chama atenção do/a pesquisador/a na área da Linguística Aplicada (LA) para as pesquisas que estamos construindo dentro da LA, pois, para o autor, nossos olhares devem se voltar para os saberes que estão sendo construídos no Sul; devemos contemplar, nas nossas pesquisas, as vozes do Sul, as vozes do nosso povo, da nossa terra, mas tendo em vista que, como sujeitos localizados, não vivemos em um vácuo social, isentos de ideologias, na medida em que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

Nesse contexto, ao me apoiar, também, nos estudos da Linguística Aplicada Crítica, construo uma vereda praxiológica que contempla esses saberes do Sul, os nossos saberes, os saberes do Centro-Oeste. Isso porque pesquisar formas de conhecimento nas ciências sociais e humanas é estudar a nós mesmas/os, para, assim, refletir e interpretar a vida social ao nosso lado. Sabota, Almeida e Moura (2021, p. 2227) argumentam que as praxiologias refletem a nossa luta pela construção de saberes outros, saberes que ultrapassam a linha dos considerados acadêmicos; elas são “atravessamentos dos conhecimentos por nós construídos”, que buscam, dessa maneira,

romper com a lógica binária e colonial do conhecimento científico. Por isso, a crítica que assumo, neste estudo, vai além do meu discurso, ela se faz na ação, é “um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades” (SILVESTRE, 2018, p. 257), que transparece a escrita desta dissertação, que infringe as regras do que seria considerado metodologia nos ambientes canônicos de pesquisa “científica”.

3 NAVEGANDO NA SINERGIA DO MULTIVERSO DA OFICINA “PRESS PLAY TO GAMIFY”

“Gamificar o espaço de aprendizagem exige de nós disponibilidade e responsabilidade, não é uma tarefa simples, é um caminho árduo” (PORTUGAL, 2019, p. 25).

A escolha do excerto acima expressa o que trago neste capítulo, pois, devido à fama do termo “gamificação”, muito se espera dele, porém gamificar e se manter dentro do projeto de educação que eu, enquanto educadora linguística, busco e no qual acredito foi e é uma tarefa árdua, visto que, conforme Rodrigues, Ferreira e Silvestre (2021, p. 161), “atuar criticamente na educação linguística exige criar condições para os/as agentes produzirem sentidos e, ao mesmo tempo, se conscientizarem dos sentidos produzidos”.

3.1 A sinergia do Multiverso: exposição à narrativa multimodal da oficina

O contato com essa “nova” teoria, a gamificação, aconteceu a partir do desenvolvimento desta pesquisa e me causou muita curiosidade e entusiasmo de início, não que ainda não cause. O que quero dizer é que era novo para mim, e, por eu ter um convívio diário com os games digitais, a ideia de gamificar me causou curiosidade. No entanto, durante o processo de leitura, eu me deparei com muitas teorias, pessoas que não dialogavam com a minha realidade local, com aquilo que eu estava propondo. E, através do momento da qualificação, eu pude refletir sobre isso, se a crítica que eu tanto enunciava estava acontecendo no meu trabalho.

Ao ler a dissertação de Portugal (2019, p. 47), percebi que não passei por aquilo sozinha, que os receios passados pela autora também me atravessaram durante a construção desta pesquisa no todo. No início, todas as leituras me levavam a uma gamificação que só focava na ideia de motivar o indivíduo a produzir, e produzir em um processo competitivo, medido por pontos, quadro de líderes e medalhas. Ou seja, a gamificação voltada para a construção de pessoas para o mercado de trabalho, por isso coerente com Portugal (2019, p. 47), creio que

Enquanto o vínculo com o mercado pode não incomodar muitos pesquisadores, como professora formada em um curso que me permitiu ver vários aspectos da mercadologização da educação com os quais eu não concordo. Seria irresponsável não repensar a gamificação sob a minha realidade.

A pesquisadora tece uma crítica ao valor mercadológico da gamificação que conversa com o que foi discutido até agora sobre a gamificação pelo viés neoliberal e com aquilo que busco. Isso porque, quando eu reproduzo a gamificação sem refletir, reproduzo também os ideais e armadilhas atrelados a ela, e nesta pesquisa “não quero reproduzir discursos que conflitam com os meus objetivos de ensino” (PORTUGAL, 2019, p. 48).

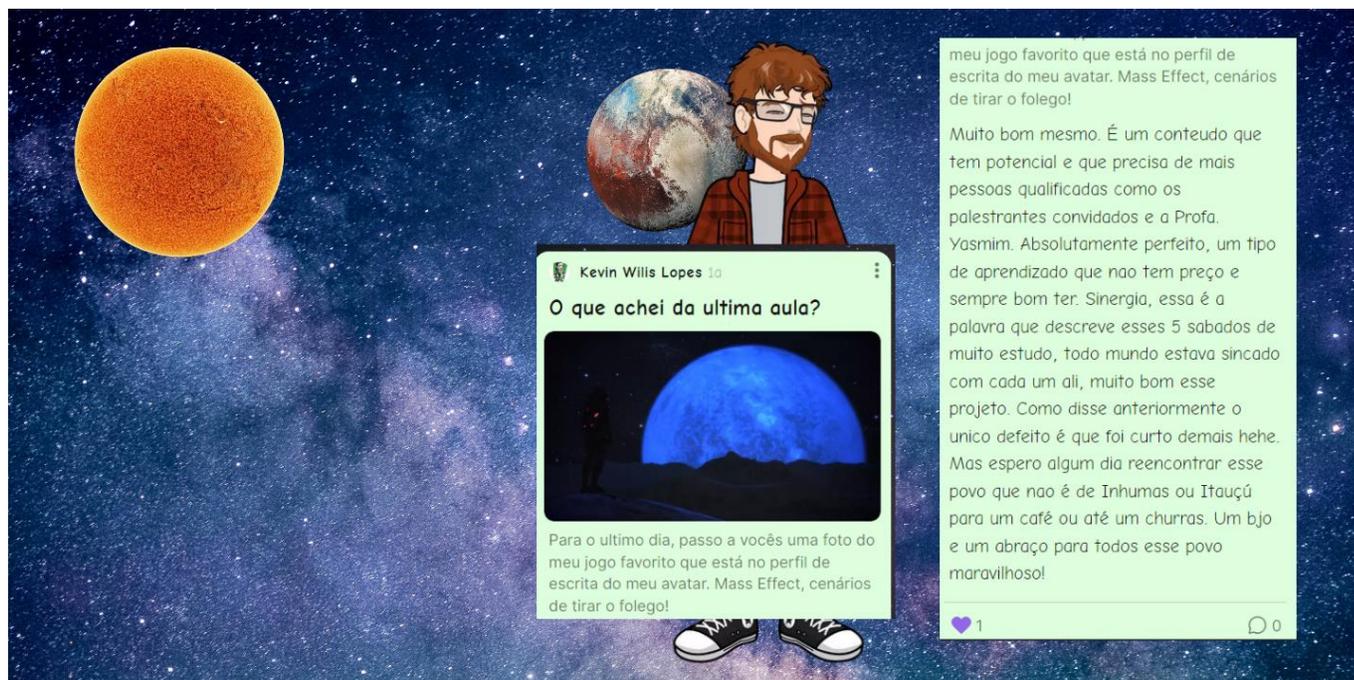
A gamificação tornou-se hoje a palavra de ação de escolas tanto públicas quanto privadas. E essa palavra aparece muitas vezes sem a mínima reflexão do que é, para que serve, de onde vem, diminuindo o seu potencial transformador e limitando-a aos jogos digitais, e ainda mais, como supracitado, a falta de reflexão faz com que reproduzamos discursos que não são nossos. Tudo isso vai na contramão do que é a formação crítica.

Em razão de a formação crítica ser uma prática de liberdade, um convite ao questionamento e à desnaturalização de discursos naturalizados, um enfrentamento a discursos de ódio, racismo e todo tipo de discriminação (hooks, 2017), acredito que formar professores/as na crítica e para a crítica “significa abrir nossas mentes e corações para conhecer o que está além das fronteiras, além do que o sistema nos permite conhecer, de modo a pensar e repensar nossas próprias atitudes e valores sociais/educativos” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 81).

Por isso, antes de discutirmos o que foi produzido na oficina “*Press play to gamify: Teaching English With gamification*”, acredito que preciso situá-los dentro do movimento da oficina, ou, como o *traveler* Kevin nomeia, dentro da sinergia⁵¹ do nosso Multiverso, como veremos na próxima figura. A experiência do *traveler* Kevin descreveria, a meu ver, o que Nicholson (2015) apresenta como gamificação significativa, quando o processo se torna significativo, e o/a participante desse processo se sente pertencente àquele ambiente, sentindo-se livre para compartilhar seus gostos e interesses com os demais. Para o estudioso, “um responsável pela elaboração de um sistema de gamificação significativo terá de propiciar múltiplas experiências e formas de engajamento para aumentar as possibilidades de cada participante encontrar algo que tenha um sentido” (NICHOLSON, 2015, p. 16, tradução da pesquisadora).

Figura 14: Comentário no Diário multimodal colaborativo do *traveler* Kevin no dia 4 de junho de 2022

⁵¹ De acordo com o dicionário Oxford, a palavra sinergia significa ação ou esforço simultâneos; cooperação, coesão; trabalho ou operação associados.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

Ao descrever aquele espaço de formação com a palavra *sinergia*, que abre este capítulo, podemos perceber um elemento importante na formação crítica de professores/as e que faz parte da gamificação, mas que infelizmente é pouco evidenciado, que é a possibilidade da colaboração, presente nos *games*. Em um jogo nós podemos jogar competindo? Sim, mas em um jogo nós também podemos escolher trabalhar em equipe em busca de um bem maior. Além disso, o *traveler* toca em uma questão importante, que é o tempo, dado que o planejamento e a execução de um curso, oficina, aula, ou projeto gamificado e crítico, demandam tempo e dedicação tanto do/a professor/a quanto dos/as alunos/as.

Quando pensamos a oficina, pensamos em um número maior de encontros, porém, devido ao curto intervalo que os/as participantes teriam entre os encontros, preferimos diminuir a quantidade de encontros e situá-los em um sábado à tarde, um dia que provavelmente esses/as discentes não teriam aula. Porém, com o desenrolar do curso, percebi que o tempo seria um desafio, pois, além de oferecer uma oficina sobre gamificação, eu me dispus a fazer com que aquela experiência também fosse, em partes, gamificada, para que pudéssemos observar esse fenômeno de perto. No entanto, como supracitado, gamificar é um processo e envolve não só o/a professor/a que se dispõe a fazê-lo, mas também os/as que dele participarão.

McGonigal (2011) argumenta que o jogar precisa ser algo voluntário, pois, quando as “regras” do jogo são aceitas por todos/as, e quando os/as jogadores/as possuem liberdade para sair e entrar quando quiserem, aquele espaço se torna um lugar seguro. Por isso, ao pensar a gamificação como estratégia pedagógica e significativa, precisávamos antes de tudo conhecer os/as *travelers* que embarcariam nesta aventura, experiência de produção de sentidos, visto que “a questão da significação (a produção de significados e sentidos) é parte constitutiva do jogo” (QUAST, 2020, p. 795).

Para tanto, foi enviado aos/às participantes um questionário inicial após a efetivação da inscrição. Nesse questionário buscamos compreender o que eles/as entendiam do tema e quais eram as suas experiências com a docência e com a gamificação. Percebemos através desses questionários que o tema era de fato algo novo para os/as participantes, já que apenas uma pessoa conseguiu se aproximar do conceito de gamificação. Percebemos também que quase todos/as correlacionaram a gamificação ao uso de jogos e tecnologias digitais em sala de aula, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 3 – questionário inicial

TRAVELER	O que você entende por gamificação?	Você possui alguma experiência com docência? Ou com a gamificação?
BIRDALIKE	O uso de tecnologia em ambientes de sala de aula com um determinado objetivo.	Sim, sou professor de inglês numa escola de idiomas e através desta escola, em colégios da rede privada com proposta bilíngue. Quanto à gamificação, quase nenhuma...
KEVIN	Utilização da tecnologia para auxiliar e/ou somar o ensino de forma geral de uma maneira mais dinâmica.	Não
LANA	Pouca coisa	Não
LELLY	Uso de jogos para explicar um determinado conteúdo? Ainda não sei definir 100%	Sim
RODRIGUES	Pouca coisa	Sim, sou professora de apoio e substituta também. Com gamificação nenhuma experiência anterior.
THAYZA	A gamificação é a aplicação das estratégias dos jogos nas atividades do dia a dia	Não

Fonte: Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

É notável, através das respostas dos *travelers*, aquilo que discutimos nos capítulos anteriores: a gamificação é vista de forma rasa e superficial, da maneira como nos é apresentada, quando fora do contexto educacional, e até dentro dele. De acordo com Portugal (2017, p. 22), a

gamificação não é o uso dos games em sala de aula, na verdade, não é necessário que se utilize games em sala para gamificar, pois usar, ou não, games digitais é uma escolha, mas a falta não afeta o processo.

Para gamificar a oficina, me baseei na teoria de Chou (2014), discutida anteriormente neste trabalho. Para Chou (2014, p. 34), “se nenhum dos elementos engajadores estão presentes dentro do sistema forem usados, não haverá engajamento, e os usuários provavelmente desistirão”⁵². Embora eu não tenha usado a ferramenta Octalysis para o planejamento da oficina, quase todo o percurso foi pensado a partir da sua teoria, organizando, assim, as mecânicas e dinâmicas com base nos elementos engajadores que julguei críticos para a construção do percurso no curso com a gamificação. Considero necessário dizer que, apesar de o autor trazer um olhar diferente do da maioria dos autores que li, ainda assim a sua teoria é mercadológica, ou seja, ela foi feita para vender e ajudar grandes organizações a “motivar” seus contribuintes, por isso eu a ressignifiquei e usei aquilo que fazia sentido para a minha prática.

Nicholson (2015) argumenta que a gamificação se tornou símbolo de recompensas, porém esse tipo de abordagem só funciona enquanto há uma recompensa. Dessa forma, para que haja engajamento, é necessário que a prática seja significativa para eles/as. Por isso, foquei nos potenciais que via na gamificação: objetivo, narrativa, *feedback* e colaboração, tentando, dessa forma, fazer o que o autor apresenta como gamificação significativa.

A narrativa é um elemento essencial quando falamos de games digitais, dado que é ela que introduz o/a jogador/a no ambiente do game; todo jogo possui uma narrativa, que pode ser simples ou complexa, dependendo do objetivo de cada game. A narrativa possui um potencial engajador e é um elemento com potencial crítico, pois a partir dela muitas pautas sociais podem emergir (PORTUGAL, 2019).

Todavia, para que isso aconteça, as *rules*⁵³ por trás dela precisam ser refletidas e pensadas cuidadosamente para cada contexto. A Figura 5, apresentada no capítulo metodológico, mostra algumas das regras que mediaram a construção da narrativa da oficina e que os/as participantes tiveram de seguir para a elaboração da primeira parte da atividade. Pontuo que as regras podem ser

⁵² “If none of the core drives are present within a system, there is no motivation, and users will drop out.”

⁵³ É comum que os jogos tenham regras fixas, porém há jogos em que a narrativa do jogo permite, através de múltiplas possibilidades de jogabilidade, que o/a jogador/a quebre essas regras e escolha o caminho que gostaria de seguir. Por isso, pensando na coconstrução da narrativa da oficina, as regras apresentadas eram passíveis de mudanças depois do diálogo com o grupo.

usadas para limitar ou para expandir, tudo depende da forma como elas são pensadas e refletidas dentro do contexto gamificado.

Para a narrativa da oficina, que foi também a dinâmica usada para as apresentações dos grupos, algumas regras deveriam ser seguidas: a primeira é que eles/as deveriam criar um avatar, e o avatar deveria ser criado da forma como quisessem, de acordo com a criatividade de cada um/a; outra regra que foi repensada com a ajuda dos/as *travelers* foi a criação de um mundo, um submundo, um Multiverso para cada avatar. No entanto, durante a conversa, decidimos juntar esses mundos em um só lugar, ou seja, diferentes universos que comporiam o Multiverso, desse modo todos/as poderiam navegar entre os universos criados.

Como elemento crítico reflexivo, existia uma regra que pedia que todos/as colocassem a seguinte frase dentro da narrativa que criassem: “In this world, there is no...”, e eles/as deveriam completar com aquilo que não gostariam de ter em seu mundo e argumentar o porquê. Aponto que, após todos/as terminarem de construir seus universos, estes seriam apresentados dentro do nosso Multiverso digital no *Padlet* e para a turma. Para a construção dos avatares, preferi a plataforma Pixton, pois já tinha experiência com essa ferramenta e conhecia as possibilidades críticas do uso da plataforma.

A Pixton é uma plataforma dedicada à educação que fornece ferramentas que auxiliam na criação de histórias em quadrinhos para professores/as, pais e alunos/as. Além disso, a plataforma dispõe de um repositório de atividades feitas disponibilizadas por outros/as docentes; com o auxílio dela, inclusive, ao navegar por esse repositório, vi muitas temáticas que propiciam a reflexão crítica em sala de aula com temas como: racismo, desigualdade social, entre outros.

Dentre as plataformas digitais que possibilitam a criação de avatares, a meu ver, a Pixton é a que mais propicia uma reflexão, pois apresenta características que mais se aproximam da realidade plural presente em nossa sociedade. Já de início, ela permite que escolhamos entre três opções de gênero – feminino, masculino e não binário –, diferentemente de outras plataformas que permitem apenas a escolha binária – feminino ou masculino. Além disso, pessoas com deficiência também são representadas na plataforma, mais uma das características que levaram à escolha da Pixton.

A criação dos avatares é um elemento importante dentro da narrativa de um game e de um ambiente gamificado. Por isso, ao pensarmos em plataformas para a criação de avatares, é necessário refletir e entender que elas precisam abrir espaços, pois é comum encontrarmos dentro

de plataformas para a criação de avatares uma limitação: limitação ao olhar para as pluralidades do mundo, por isso a Pixton, no meu ponto de vista, oportuniza caminhos para a criticidade, pois é um espaço que possibilita multiplicidades e se opõe à exclusão social e à marginalização, que nos causam tanta dor (BORELLI; PESSOA, 2018).

O desafio, assim, passa a ser a reconstrução de espaços que comportem as diferenças, estando comprometida com valores que se oponham à marginalização, à exclusão social e a tudo que cause sofrimento.

Em relação ao desenvolvimento dessa narrativa durante os encontros, elas/es teriam de alimentá-la apresentando um diário sobre todos os encontros, e, no diário a seguir, pude perceber alguns encaminhamentos sobre essa prática.

Professora-pesquisadora: Eu sinto que a construção da narrativa da oficina foi significativa, embora nem todos tenham se engajado na continuação dela da mesma maneira. Porém, os/as que estavam desde o início, e principalmente aqueles/as que disseram ter afinidades com os jogos digitais, conseguiram imergir dentro do Multiverso e criando laços profundos com a experiência que vivemos. Olhando de fora, ao finalizar a oficina, vejo muitos pontos que poderiam ter tornado a gamificação que fiz ainda mais significativa, não adentraria tanto plataformas digitais e focaria no potencial em si da gamificação sem os aparatos digitais. Percebi que, para que a gamificação seja de fato crítica, é necessário constância no acompanhamento da narrativa proposta, exige sensibilidade por parte do/a professor/a para notar as mudanças do “game”, da dinâmica que está acontecendo, o que se torna um desafio pensando na realidade da maioria dos/as professores/as brasileiros/as. (Diário da pesquisadora⁵⁴, 4 de junho de 2023).

O excerto do diário reflete algumas frustrações que tive enquanto tentava gamificar porque o perigo de banalizar, ou de cair nas perspectivas que eu evitava, estava a todo momento presente, já que é uma perspectiva que vem da necessidade de aumentar a produtividade em ambientes de trabalho. Por isso, resignificar uma perspectiva é andar por uma corda bamba, em que estamos sempre prestes a cair no buraco devido às próprias circunstâncias em que essas teorias foram construídas socialmente. No entanto, esses desafios fazem parte da formação, são necessários, pois conforme Frank (2013, p. 186),

Refletir criticamente sobre teorias, mais do que perceber os fracassos e os sucessos ocasionados nos processos pedagógicos práticos de algum professor ou até mesmo nossos, é uma maneira de alimentar nossas cognições para a atenção aos variados fatos e aspectos que circundam e estão para além da sala de aula. É, sobretudo, uma maneira de, ao

⁵⁴ Daqui em diante, usarei a nomenclatura DMC para me referir aos diários multimodais colaborativos construídos pelos/as *travelers*.

percebê-los, provocar em nós mesmos um empoderamento diante de situações complexas, variáveis, mas que, ao mesmo tempo, podem produzir em nós um estado de espírito que nos possibilite buscar, tentar, agir consciente, de forma ousada e sensata, porque, de fato, compreendemos.

Assim sendo, o que foi feito na oficina foi uma tentativa de ressignificar, de olhar para as teorias presentes e buscar elementos que poderiam ser críticos, que poderiam de fato propiciar a reflexão e o pensamento crítico através da gamificação. O pensar crítico é um movimento, isto é, não dá para medir, não dá para parar, quanto mais criticamente pensamos, mais confrontamos as verdades inquestionáveis presentes no mundo.

Nesse sentido, ao ressignificar a gamificação a partir do olhar da Linguística Aplicada Crítica em Educação Linguística Crítica, não posso enfiar a minha cabeça em uma teoria sem conhecer as implicações políticas e sociais que a permeiam, pois, ao assumir uma postura crítica, não é coerente que eu me coloque em uma posição neutra, haja vista que esta não existe (PENNYCOOK, 2006). Da mesma forma, as discussões aqui apresentadas não podem ser vistas como um ponto de vista único, como a única forma de gamificação, o que apresento é uma praxiologia⁵⁵ em construção permeada de opiniões, crenças e olhares outros que se constroem no e com o meu.

Com base no exposto, voltarei à explicação dos elementos engajadores que foram usados na oficina e explicarei os elementos que foram explorados através deles, reforçando que o uso de cada um deles se situou também através da minha reinterpretação da teoria de Chou (2014), tendo em mente que, segundo ele, a sua teoria poderia contribuir com o aperfeiçoamento da gamificação em diversas áreas. Assim, começo a descortinar os mistérios mágicos por trás da nossa experiência com o primeiro elemento, que é o *Epic meaning and Calling*.

A ideia desse elemento é criar um vínculo entre o/a participante e a experiência gamificada, através de um chamado à transformação e do sentimento de pertença. A narrativa promoveu esse sentimento, pois todos, de alguma maneira, queria expressar e compartilhar quem eram através da narrativa. Além disso, a regra de tirar algo do mundo, também os colocaria em uma posição reflexiva sobre aquilo que escolhessem.

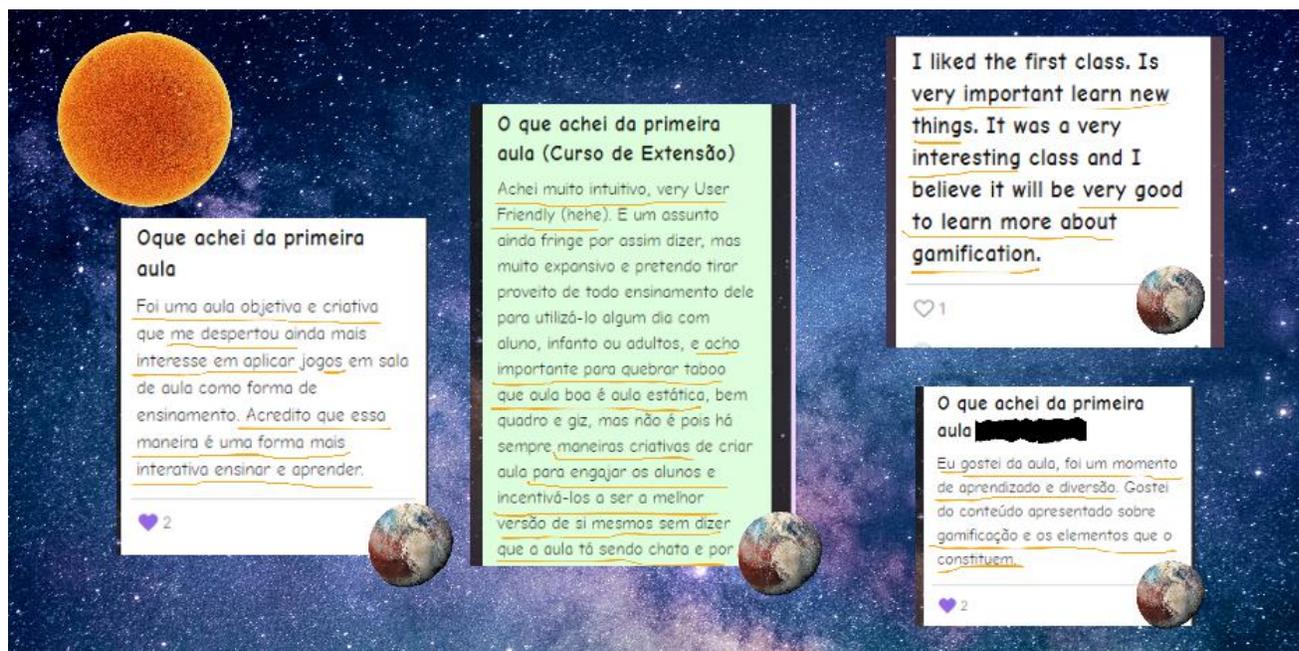
⁵⁵ “[...] praxiologia, tomada aqui como o estudo da práxis, entendida, por sua vez, como um engendramento das vivências formadoras de nossas subjetividades, das teorias e construções acadêmicas, das aprendizagens cotidianas em contexto educativo e de nossas ações, movidas por nossas escolhas docentes.” (SABOTA; ALMEIDA; MOURA, 2021, p. 2227).

Para tal, a narrativa foi o elemento que usamos para fazer com que os/as *travelers* embarcassem nessa viagem, nessa aventura. Antes da aventura do Multiverso e da apresentação dos/as *travelers*, eu como mediadora busquei, por meio da minha apresentação, me aproximar mais dos/as *travelers*. Esta aproximação através da minha narrativa também fortaleceu o sentimento de pertença citado acima, pois há um deslocamento, eu me coloquei também como participante daquele multiverso.

Com esse intuito, criei um *quiz*⁵⁶ para me apresentar ao grupo. Nesse *quiz*, mediado por informações multimodais, eu coloquei situações inusitadas e diferentes sobre a minha pessoa para que eles/as se sentissem também pertencentes à minha história e, assim, aderissem à construção da narrativa a seguir. Esse momento gerou conexão e curiosidade, o que pode estar ligado ao elemento 7) *imprevisibilidade e curiosidade*. Em relação a esse primeiro encontro da oficina, e aos elementos que foram usados, creio que seja importante destacar alguns pontos; para isso, elaborei o recorte do *feedback* no diário coletivo e multimodal da oficina, o nosso Multiverso, em que os universos pessoais se entrelaçavam, possibilitando olhares outros para impressões que estavam sendo construídas.

⁵⁶ Link para acesso: <https://santosyasmin18.typeform.com/to/Xg9owHEb>.

Figura 13 – Recorte de *feedbacks* dos/as *travelers* sobre o primeiro encontro⁵⁷



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

A priori, se olharmos rapidamente, conseguiremos perceber palavras como interessante, criativo, novo, intuitivo deixadas pela traveler Thayza... e, realmente, a gamificação, quando planejada, pode causar todos esses sentimentos. São elementos presentes nos games que causam esse efeito, quase sempre no primeiro contato, pois ele definirá o resto da aventura. No entanto, o nosso sol vai fazer um movimento contrário, ele vai lumiar outros espaços, aqueles que não foram falados, dado que a pesquisa se faz também nas falhas, naquilo que não foi percebido e que precisa ser dito.

Assim, tem-se que “gamificação é, na verdade, um conceito multidisciplinar que envolve conhecimentos teóricos e empíricos de diversos campos, como “Psicologia, Neurociências, Filosofia, Sociologia, Design de Jogos etc.” (QUAST, 2020, p. 792). A fala de Quast se faz muito necessária para a explicação da teoria de Chou (2014) porque o autor se inspira em estudos da psicologia comportamental – todo o seu trabalho se baseia nisso. Com efeito, tudo o que é pensado

⁵⁷ Pensando na metáfora do Multiverso aqui criada, optei por fazer uma bricolagem com prints do Padlet dos/as *travelers*. Cada print é representado por um universo, e o sol marca o movimento de alumiar esses universos dentro do Multiverso. O sol é posicionado no canto de cada arte, pois não busco centralizá-lo; pelo contrário, ele está em transe, em movimento.

em um ambiente gamificado necessita, a meu ver, de um olhar cuidadoso e atento porque cada pessoa reagirá de modo diferente às atividades apresentadas.

No caso da figura apresentada anteriormente, quando deixamos de focar no *feedback* geral, conseguimos perceber falhas na comunicação, como, por exemplo, mesmo o encontro tendo focado o seu segundo momento na explicação do que era a gamificação, muitos *travelers* após o encontro ainda associaram a gamificação ao uso dos games digitais em sala de aula. E essa falha de comunicação ainda se fez presente no último encontro da oficina, como podemos ver no excerto do último diário feito pela pesquisadora:

Professora-pesquisadora: Parece que o fim é sempre um recomeço, ele não tem desfecho, porque há sempre algo a melhorar. Mesmo com todo acolhimento por parte do grupo nesse último encontro, e sim, sinto que criamos um laço nesse espaço, Multiverso, mas ainda sinto que não consegui de fato tirar esse rótulo de *gamificação ser os games digitais em sala de aula*, o que não é. Por outro lado, vejo que consegui fazer esse movimento de gamificação na própria oficina, sem que eles percebessem, eles estavam em um ambiente gamificado. Por isso, se for para repensar essa oficina, repensaria no tempo e aumentaria o tempo de discussão sobre as origens da gamificação, sobre sua ligação com o pensamento neoliberal, sobre essa demanda em gamificar que vem como um furacão para os professores pelas escolas e, principalmente, mostrar detalhadamente como poderíamos gamificar e ser críticos. Outra coisa que me atormenta é o espaço que foi criado no Padlet, ele poderia ter sido mais bem aproveitado se eu tivesse 100% ligada nas postagens. Eu consegui acompanhar por um tempo, mas depois elas foram se tornando só mais um detalhe, um erro de principiante. O *feedback* só funciona quando os dois lados estão em harmonia, um ouvindo e questionando o outro, e isso me leva a mais um ponto, *gamificar criticamente é estar sensível aos mínimos detalhes*. Por um tempo eu respondi aos diários, mas percebi que nem todos/as respondiam e acabei deixando por perceber que não havia engajamento por parte de todos/as. Isso me mostrou que nem todos/as se interessarão pela mesma tarefa, ou seja, quando pensar novamente algo gamificado, eu preciso de missões e tarefas diversas, pois nem todos/as se interessarão pela mesma tarefa. (Diário da pesquisadora, 4 de junho de 2022).

A conexão entre a discussão que apresento no diário e os pontos apontados na gamificação mostra que de fato a gamificação não é uma receita, e não é mágica, a não ser que o/a professor/a que se dispõe a pensá-la esteja disposto/a a ser o mágico por trás dela (QUAST, 2020). O *feedback* está situado no terceiro elemento da ferramenta Octalysis, juntamente com a criatividade e o empoderamento. É importante destacar que esses elementos só estão expressos quando os/as usuários desse percurso estão engajados/as no processo criativo e estão prontos/as para tentar novas coisas de diferentes maneiras (CHOU, 2014).

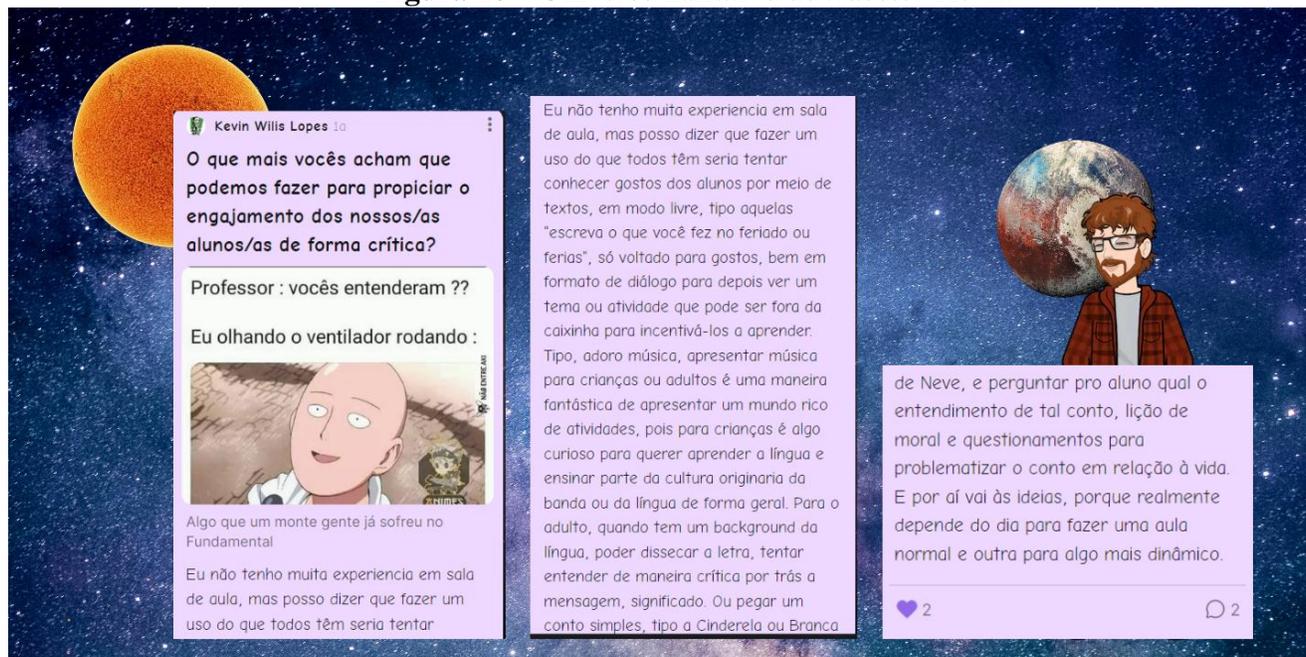
Esse elemento é, por si só, crítico em razão de que esse processo exige uma autorreflexão por parte daquele que o faz, e considero que o *feedback* se torna ainda mais potente quando

conseguimos entrelaçar práticas e vivências. Além disso, considero que, quando esse processo de *feedback* na gamificação é mediado por perguntas por parte do/a professor/a e dos/as participantes, ele se torna ainda mais crítico.

Para Silvestre (2017, p. 100), o autoquestionamento possibilita o questionamento da nossa práxis, visto que “parece trazer consigo a permanente dúvida: estou sendo crítico/a?” Porém, como já apontado, isso só é possível se mediado por perguntas, questionar, questionar e questionar, mas não como ato qualquer, questionar com objetivo. Durante o período da oficina, alguns desafios foram lançados, e um desses desafios era responder à seguinte pergunta: “O que mais vocês acham que podemos fazer para propiciar o engajamento dos/as nossos/as alunos/as de forma crítica?”

Para situá-los/as no contexto, os conceitos básicos foram apresentados na primeira aula, e, como missão para a próxima aula, os/as instiguei a pensar sobre a pergunta. De todos/as os/as *travelers*, o único que deixou registradas no diário as suas percepções sobre a pergunta foi o *traveler* Kevin. Usando ainda o elemento *feedback*, consegui dialogar com Kevin em seu diário, ainda nesta mesma entrada, e são esses diálogos que analisarei a seguir.

Figura 16 – Universo narrativo do *traveler* Kevin



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

Como uma das regras era que esse Multiverso seria um espaço livre, as entradas poderiam ser compostas por texto, imagens, memes, tudo que fizesse sentido para os/as *travelers*, assim temos mundos diversos aqui. A pesquisadora Oliveira (2022) argumenta que, como professores/as de línguas, é relevante o trabalho crítico com as múltiplas modalidades de texto, sendo que não apenas podemos trabalhar a construção desses textos, mas também problematizá-los.

A entrada acima mostra um olhar ainda ingênuo, mas aberto e curioso em relação à docência. Ingênuo porque entendo que a sala de aula e a formação são espaços de conflito e de enfrentamento a esses conflitos (RAMOS-SOARES, 2022). Além disso, em sua resposta, o *traveler* traz o *feedback* quando apresenta uma possível forma, que é através das construções de textos em forma de diálogo, e esse diálogo é uma maneira de *feedback*, principalmente se acontecer entre discente e docente. O recorte seguinte do *feedback* da professora nos permite avaliar o que foi dito:

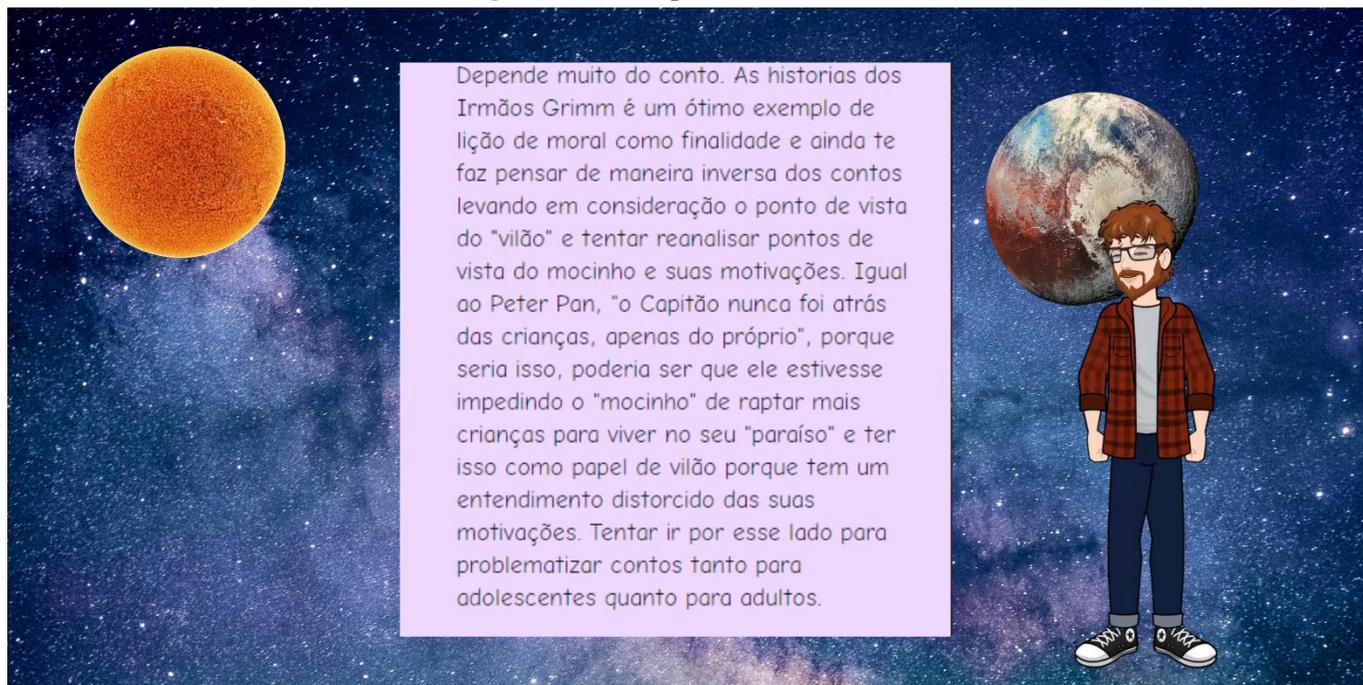
Professora-pesquisadora: Muito interessantes os seus apontamentos, Kevin. Partindo do que você traz, que problematizações você poderia fazer a partir dos contos que você apresenta? Como você faria essa conexão com a realidade? Esses contos costumam trazer um certo estereótipo, você acha que o questionamento desses estereótipos cabe em uma aula de Inglês? (Comentário no Diário multimodal colaborativo do *traveler* Kevin no dia 7 de maio de 2022).

Congruentemente ao que Nascimento (2017) fala sobre Letramento Crítico, e coconstruindo isso com a Educação Linguística Crítica, a prática docente exige de nós a clareza de que o espaço de formação é um espaço de divergências e contrariedades porque ele se localiza em um mundo heterogêneo e rico em diversidades. Por isso, ao trazer um olhar outro para as percepções dos/as nossos/as alunos/as, é necessário sensibilidade (SILVESTRE, 2017), visto que apresentar aquilo que defendemos como verdade única é reforçar os resquícios de colonialidades presentes na educação. Com efeito, gamificar e educar para a crítica é, antes de tudo, parar e olhar a diversidade que nos cerca.

Sendo assim, trazer outro olhar é contribuir, pois, quando questiono as práticas apresentadas pelo *traveler* e professor em formação, questiono também as minhas, sendo, assim uma atividade coconstruída. Os contos de fada são, como o *traveler* falou, exemplos de narrativas que devem ser problematizadas, dado que carregam estereótipos e, em sua maioria, não trazem uma representação de corpos. Ao questionar, analiso maneiras de pensar criticamente esses exemplos e a gamificação porque muitas narrativas poderiam ser criadas a partir dali.

Um exemplo de gamificação a partir desse movimento seria a ressignificação e problematização desses contos. Vejamos: se, movidos pelo elemento 1 de significado épico, desenvolvêssemos uma narrativa em que os/as alunos/as construiriam o percurso gamificado, em que os contos de fada viravam de cabeça para o ar e a Branca de Neve já não é mais branca e não vive mais em um reino, mas em uma periferia do Rio de Janeiro, quais desafios e problemas ela enfrentaria? Quais os possíveis fins? Como seria o seu príncipe encantado? Haveria necessidade de um? Tudo isso são ideias que emergem a partir do questionamento, e esse mesmo movimento pode ser visto no comentário feito após o meu pelo *traveler* na mesma postagem.

Figura 14 – Resposta do *traveler* Kevin



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

No trecho, embora o *traveler* não traga as possíveis problematizações que poderiam ser feitas a partir do conto que ele situa, ele direciona e reforça o termo problematizar, além de fazer algumas marcações que revelam seu posicionamento político acerca desses contos ao dar ênfase a algumas palavras e questionar um personagem que se fez presente na construção do imaginário de muitas crianças ao redor do mundo, Peter Pan. Ao questioná-lo, o *traveler* questiona as verdades naturalizadas por trás da animação, como, por exemplo, o sequestro de crianças. Assim sendo, os questionamentos feitos e a continuação do diálogo propiciaram uma reflexão, dado que o letramento crítico “leva o aluno a repensar o que é ‘natural’ para ele” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293).

Outrossim, podemos ver a partir desse processo de gamificação traços de criticidade, já que negocia sentidos e possibilita a insurgência de identidades. Acredito ainda que essa dinâmica aproxima a escola das necessidades do mundo porque as falas e os posicionamentos dos/as nossos/as alunos/as são localizados e socialmente construídos. Isto posto, “ensinar por uma perspectiva crítica é trazer a vida para o centro da sala de aula e romper a distância que existe entre a escola e a sociedade” (SABOTA, 2018, p. 63).

Para Duboc (2018, p. 17), ao compreendermos a formação docente como o “desenvolvimento de repertórios”, conseguimos preparar os/as nossos/as professores/os universitários/as para os desafios que emergirão da profissão, para as diferentes realidades com as quais terão de lidar. Por isso, mais do que falarmos de Educação Linguística Crítica, de Letramento Crítico, é necessária uma postura crítica, é necessário vivenciar as realidades que emergem do próprio contexto de formação. Duboc (2018, p. 17), ao discutir a formação crítica, argumenta:

A esse respeito, tenho cada vez mais pensado que não basta falar de letramento crítico para que a formação docente seja crítica. Parece-me fundamental que nesse exercício possamos, ainda que instantaneamente, (tentar) vestir a pele do outro, fazendo jus à ideia de autoimplicação ou entanglement, em que se tenta, em contextos de dissenso, sentir a dor do outro para, em seguida, nos voltarmos a nós mesmos e encarar questionamentos como: “O que eu tenho a ver com a história do outro? Em que medida eu corroboro a dor do outro? Em que medida eu luto contra a dor do outro?”

A crítica é, ainda para Duboc (2018), um deslocar-se e desconstruir-se. Destarte, ao invés de usar a gamificação de forma passiva, a usamos como uma estratégia crítica mediadora, nós movimentamos sentidos. Contudo, para movimentar, é preciso antes ter sido movimentado por essa prática problematizadora (PENNYCOOK, 2006), pois na formação crítica assumimos a responsabilidade pelas nossas interpretações e por aquilo que estamos construindo.

No recorte a seguir, podemos ver esse movimentar pela *traveler* Rodrigues, em resposta ao comentário deixado pela professora-formadora em uma de suas postagens no diário. Esse retorno foi dado a um comentário que deixei no universo da *traveler*, em específico na sua narrativa de apresentação, em que ela falava sobre um mundo livre de padrões. Esta foi a pergunta deixada: “Como você vê a sala de aula, você acha que ainda estamos presos a muitos padrões? Como você acha que podemos propiciar espaços para que nossos/as alunos/as sejam eles/as mesmos/as?”

Figura 15 – Comentário no Diário multimodal colaborativo da *traveler* Rodrigues no dia 7 de maio de 2022



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

A *traveler* e professora em formação Rodrigues apresenta alguns repertórios e caminhos que já discutimos até aqui e que se mostram importantes no processo de gamificação localizado e sensível às etapas do processo. Podemos destacar a autoavaliação e a escuta sensível das realidades que ali estão, que podem ser feitas através de uma roda de conversa⁵⁸, porque gamificação não é só diversão, é o processo sensorial, que desperta sentimentos, tanto bons quanto ruins, e, com o *feedback*, conseguimos acolher esses sentimentos. Além disso, o incentivo ao coletivo é importante, no caso do diário, os/as outros/as *travelers* demonstraram isso mais pelos *likes*, e acho que por timidez, pois todos/as ali se consideravam muito tímidos/as.

⁵⁸ Gostaria de pontuar que, com o contato com tantas teorias, percebi que até uma roda de conversa pode ser gamificada e que, sim, pode ser crítica. Algumas ideias se eu aplico elementos como a narrativa (significado épico), por exemplo: essa é a roda de conversa de direitos humanos, e juntos precisamos levantar problemas emergentes em nossa sociedade, então cada grupo deve escolher um problema que vê na realidade em que vive a partir do espaço escolar (eu apliquei aqui uma regra), e as pontuações podem ser elementos engajadores: a cada solução apresentada, nós aumentamos o tempo de vida do nosso planeta. E, como fechamento, porque um jogo precisa ter um “fim”, o grupo, a roda de conversa, pensa em ações para levar as discussões para toda a escola, como a distribuição de cartazes, post-its, ficando aberto à criatividade de toda a roda, pois uma roda de conversa gira, mas ela não precisa só girar na sala de aula, é um movimentar-se infinito.

Esse processo de *feedback* ao próprio *feedback* da aluna é crítico porque quebra barreiras, quebra padrões hegemônicos, torna a relação horizontal e me aproxima daquele universo (im)pessoal do/a meu/minha aluno/a – quando escuto, peço licença para entrar. Assim sendo, “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente” (FREIRE, 2004, p. 58).

Isto posto, percebo também o quanto o cuidado ao entrar no universo do outro faz diferença porque criticidade é gentileza, mesmo no dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011). Isso porque, antes de perguntar, eu fiz o seguinte comentário: “*Incredible, I just want to live in your world Rodrigues. I agree with you, a universe without boundaries where people had the freedom to be themselves, would be perfect. I'd like to hear more about your world*” (PROFESSORA-PESQUISADORA, 2022). E fui correspondida nesse processo, como podemos ver ao fim da resposta da *traveler*.

Da mesma forma, é mister destacar que esse *pedir licença* para entrar nas complexidades de cada *traveler* começou na narrativa da minha história, pois ela gerou conexão; gamificar é conectar, visto que, se eu jogo, me conecto com outros universos.

E isso é trazido no discurso da *traveler* quando ela vai apresentar sua persona aos/às *travelers* no primeiro encontro, quando diz “eu fiquei muito animada naquela parte dos animes, esses trens, porque eu também gosto, eu fiquei, gente, isso é certeza, você até colocou uma imagem lá que, se não fosse verdade, não teria colocado” (RODRIGUES, 2022, Informação verbal). Narrar faz parte da nossa constituição histórica (BRUNNER, 2002) e gera conexão, bem como identificação identitária, como podemos ver na fala da *traveler* e como veremos na análise das narrativas construídas por eles/as na próxima seção.

Para finalizar a apresentação dos elementos engajadores com os quais trabalhei (CHOU, 2014), destaco o nono elemento *Sensação/Sensibilidade*, pois entendo que somos corpos e que os nossos discursos e experiências geram sensações, dado que os corpos são socialmente marcados pelas nossas experiências (RAMOS-SOARES, 2021). Assim, a partir da compreensão do nono elemento, que, de acordo com Chou (2014), é compreendido pelas sensações físicas, mesmo em um ambiente remoto, eu pude sentir, pois o sorriso com que muitos me recebiam a cada encontro me instigava a continuar.

Para fechar esta seção, gostaria de retomar os elementos que são considerados negativos e que não foram usados na oficina. O oitavo elemento engajador, *Perda e Prevenção*, em que as circunstâncias definem a motivação do/a participante, e o estudioso faz uma comparação com os elementos que ficam do lado positivo da ferramenta Octalysis. Ele argumenta que, se falássemos aos/às nossos/as alunos/as “Saia e transforme o mundo”, essa é uma missão que está ligada ao primeiro elemento, o significado épico e de chamado, ou seja, nós através desse elemento instigamos os/as nossos/as alunos/as a transformar o mundo, dando a eles/as uma missão significativa (CHOU, 2014).

No entanto, embora essa seja uma missão que instigue, não há uma obrigatoriedade, uma urgência. Dessa forma, mesmo engajados/as na missão de mudar o mundo, poderemos colocar outras atividades antes dessa, como tomar um café da manhã antes de ir salvar o mundo. Por outro lado, caso tenhamos, como o autor coloca, uma arma apontada para a nossa cabeça, e um chamado “Saia e transforme o mundo, senão eu te mato”, a situação muda: o que até agora era um desejo se torna uma ameaça, e aquela ação de mudar o mundo já não nos envolve, pelo contrário, nos amedronta (CHOU, 2014).

No segundo exemplo, o estudioso recorre aos elementos que são considerados “negativos”, que se situam no lado inferior da ferramenta. Esses elementos apelam para motivações mais extremas e fazem com que, pelo medo de perder (perda e prevenção), façamos essas atividades imediatamente. O uso desses elementos pode levar o/a usuário/a de um jogo ao vício, à ansiedade e à obsessão, por isso devem ser usados com cuidado, porque, quando estamos com medo de perder, ou quando nos sentimos pressionados, nós entramos em estado de alerta, e isso não nos deixa felizes, além de ser uma porta para muitos gatilhos, como a compulsão e aqueles problemas já apontados aqui (MCGONIGAL, 2011).

Por outro lado, ao pensar por uma via crítica, acredito que, se usados para simular situações de desigualdade, situações corriqueiras, em que nossos/as alunos/as precisem fazer escolhas, tais elementos podem ser eficientes na formação crítica. O elemento *Perda e Prevenção*, aos meus olhos, é potente, dado que é um reflexo da realidade social do mundo. O que precisamos é adaptar as narrativas que permeiam esses elementos, trazendo-as para a realidade local a ser trabalhada.

Um exemplo para que possamos visualizar esses elementos: vamos fazer uma gamificação para mudar a realidade de muitos/as universitários/as do Brasil; para que isso aconteça, é necessário que tragamos repertórios dessa realidade e, para isso, é necessário que os/as próprios/as

participantes vivenciem essa realidade. Neste momento, entra o elemento *Perda e Prevenção*: um/a aluno/a, estudante de escola pública, já começa o dia com muitos desafios, ou ele toma café, ou ele paga o ônibus; essas escolhas podem ser trabalhadas com os/as alunos/as para além do que ele/a vai perder ao escolher.

É necessário que levemos os/as alunos/as a refletirem sobre as ações que o levam a ter de fazer essa escolha. E, dentro disso, buscamos alternativas que façam com que ele não perca, por exemplo, o passe estudantil (mas como reivindicar esse direito?). Os/As estudantes podem elaborar cartazes para ajudar esse aluno, fazer reivindicação e manifestação por igualdade social, entre muitas outras ideias que podem surgir.

A ideia para esses elementos é que, ao invés de usá-los para gerar sentimentos negativos, usemos a realidade social para movimentar mudanças, ou seja, usarmos esse espaço para problematizar e propiciar agência, além de responsabilidade social, pois a realidade é dessemelhante, as oportunidades não são iguais, as nossas escolhas não afetam só a nós e não são individuais. E se, com a gamificação, potencializamos e damos visibilidade a essa realidade, propiciamos, também, possíveis mudanças, uma vez que todos/as que vivenciaram aquela narrativa também sentiram o problema; é um abraço nas diferenças e um olhar para o futuro.

Embora a gamificação não seja algo novo (MCGONIGAL, 2011; NICHOLSON, 2015; BECKER; NICHOLSON, 2016), ela se torna revolucionária quando entra em contraste com as nossas subjetividades e quando pensada coletivamente e aberta à mudança. Quando digo que gamificar não é algo novo, retomo os milhares de práticas que são usadas há décadas por profissionais na área da Educação, como o próprio ato de pontuar, dar nota; é um processo seletivo, em que a ideia neoliberal de que todos/as são capazes e de que todos/as possuem as mesmas condições se perpetua. Por isso, aplicar elementos de *games*, tais como a pontuação, os *leadboards*, até mesmo as narrativas usadas superficialmente para “motivar” os/as alunos/as a produzirem, não é uma prática nova, está aí há muito tempo.

Por isso, o processo em si pede conhecimento e letramentos acerca da realidade dos games porque não conseguimos construir uma práxis de fora, é necessário imersão, até mesmo para poder escolher aquilo que dialoga com nossas posições e com as teorias que defendemos. Caso contrário, mais uma vez, limitaremos a gamificação a jogar games digitais em sala de aula e reproduziremos padrões capitalistas usados na gamificação tradicional. De acordo com Fadel et al. (2014, p. 93), ao desenvolver práticas gamificadas, precisamos discutir exaustivamente as teorias por trás dessas

estratégias, bem como a vivência com os jogos, “a fim de construir sentidos que subsidiem a avaliação crítica, reflexiva e definição de quais os momentos mais adequados para a inserção no cotidiano escolar dessas práticas”.

Portanto, assim como as diversas teorias discutidas aqui até este momento, a minha experiência com a gamificação deve ser olhada e refletida com cautela por todos/as os/as profissionais que desejam adentrar o mundo da gamificação, uma vez que é um olhar, uma prática cheia de desvios, eu errei enquanto gamifiquei. Mas a autocrítica me fez ressignificar e ver a necessidade da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), pois tudo o que eu li, mesmo que buscando outras formas, ainda me mostrava uma gamificação tradicional.

Nesse processo com as possibilidades que via no horizonte da Educação Linguística Crítica, consegui reafirmar em mim a possibilidade de a minha voz se fazer presente na ressignificação dessa práxis. Isso porque, desde que embarcamos neste Multiverso, muitos olhares sobre a gamificação foram discutidos, e o dissenso coabita esta dissertação, ou seja, ela é conflito (MENEZES DE SOUZA, 2011). E, quando existe conflito, eu não posso me negar, negar as ideias que surgem a partir das leituras que fiz e das leituras sensíveis que foram feitas acerca do meu trabalho.

A linguagem como ação é movimento, e gamificar mobiliza diversos repertórios que me impactam fora e dentro. Por isso, acredito que a minha experiência e os meus fracassos possibilitam a mobilidade de outras práticas, ou seja, “a mobilidade permite a proliferação, a ampliação e a multiplicação de perspectivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 60). Assim, essa práxis se torna mais profunda e crítica quando entra em contato com mediadores/as críticos/as e abertos/as ao ressignificar.

Por fim, com base nas discussões que foram realizadas nesta seção, me atrevo a fazer uma pequena ruptura e convidá-lo/a a avançar mais um pouco no universo deste trabalho. No entanto, peço que tente dialogar com as narrativas que serão analisadas a seguir e anote as suas percepções sobre esse movimento para que assim possamos juntos/as ressignificar e ampliar essa prática. Além disso, peço que tenha em mente que “a atividade não fica mais interessante pelo fato de ser gamificada” (LEFFA, 2020, p. 10), mas sim pelo quanto de realidade e sensibilidade você acrescenta nela.

3.2 Narrativas e engajamento identitário: átomos⁵⁹ que constroem a gamificação na formação crítica de professores/as de Inglês

Ao refletirem, Brunner (2002) e Costa e Mattos (2018) argumentam que a nossa relação com as narrativas é antiga e faz parte da construção da nossa identidade. Nós nos construímos enquanto narramos e ouvimos a narrativa do outro. Assim sendo, adentraremos as narrativas construídas pelas/os participantes dentro do espaço de sinergia do Multiverso. Por isso, o convite que faço é que viaje conosco por esses universos, que se torne, também, um/a *traveler* dentro desta pesquisa, viajando por uma multiplicidade de universos e significações que compõem este Multiverso crítico da gamificação na formação crítica de professores/as.

Com esse olhar, o sol que antes lumiava as práticas que construíram a oficina volta-se agora para o universo paralelo de cada narrativa construída dentro do Multiverso *Press Play to gamify*, identificando possíveis repertórios que emergiram a partir do contato dos/as *travelers* com esse ambiente. Para Brunner (2002), o ato de narrar é crucial para as interações sociais, pois é um elemento constitutivo delas, visto que narrativas são carregadas de ideologias, quando falamos de nós, falamos sempre de um local, de um espaço, já que não há neutralidade onde se pensa em criticidade.

Por isso, a narrativa, juntamente com as regras, as metas, a colaboração e a participação voluntária (FADEL et al., 2014; PORTUGAL, 2019), possibilita propiciamentos e expansão de repertórios, como veremos a seguir ao analisar algumas narrativas construídas pelos/as *travelers* na oficina. Além disso, é importante destacar a narrativa como um elemento crítico devido às múltiplas possibilidades de que os/as *travelers* dispunham através desse elemento. Para Portugal (2019), a conexão entre mundo fictício e temas vivenciais que as narrativas na gamificação permitem faz com que ela seja um elemento, senão o elemento, mais crítico da gamificação.

Consoante Santos (2018)⁶⁰, a narrativa possibilita o ampliar de perspectivas. O trabalho de Santos (2018) usa as narrativas partindo do olhar da gamificação para mediar discussões sobre Justiça Social e Letramento Crítico. Na dissertação de Santos (2018, p. 28), ele argumenta que “a

⁵⁹ O universo é composto por átomos, um grão de areia, por exemplo, pode conter milhões de átomos, que são invisíveis ao olhar e até à luz. Em comparação com a formação, há muitos detalhes que podem passar despercebidos nesta pesquisa, mas isso não invalida sua existência, por isso o que fazemos são esforços para que aquilo que é “invisível” possa se tornar visível aos olhos, possibilitando, assim, problematizações e ressignificações. Confesso que trabalhar com tantas áreas ao mesmo tempo me faz tremer, porém, assim como Menezes de Souza (2019, p. 6), eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras e não pelas teorias que cito.

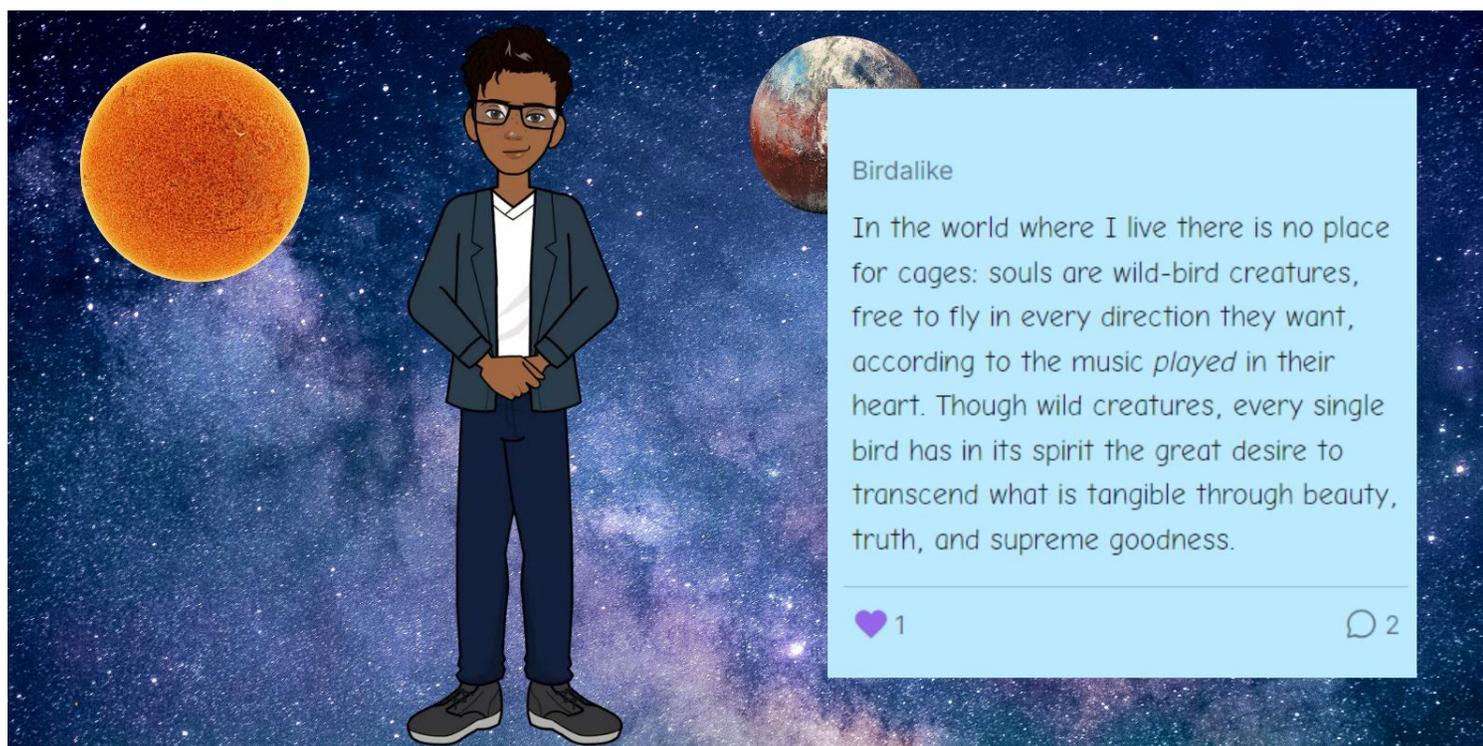
⁶⁰ Conheci esse trabalho através do trabalho de Portugal (2019).

narrativa consiste em criar uma história de ficção que possa ser articulada com atividades feitas em sala de aula”. Porém, gostaria de ampliar a fala do autor, pois, para além das atividades, creio que uma gamificação significativa e ressignificada, deve conectar para além da sala, e isso pode ser feito através dos temas vivenciais (REZENDE, 2017), discutidos na oficina. Que de acordo com Rezende (2017, p. 283), “são temas da vida, mas, principalmente, são temas prenhes de vida”.

Chou (2014), Nicholson (2015) e Portugal (2019) trazem pontos congêneres; apesar das disparidades, apontam para o potencial transformador da gamificação e a importância da narrativa nesse quesito. Porém, como supracitado, a autoetnografia de Portugal (2019) se aproxima mais da minha pesquisa, pois é o olhar de dentro de uma professora buscando ressignificar a gamificação na sua sala de aula do Ensino Básico Integrado, e ela parte da sua própria narrativa e das suas vivências com a teoria. Nesse sentido, consigo coconstruir sentidos para a formação de professores/as vivenciando a narrativa dessa professora.

Por isso, ao olhar para as narrativas construídas pelos/as *travelers* na oficina, quero que entendam que dentro do elemento narrativa muitos outros se fizeram presentes, pois “os detalhes imersivos visuais também colaboram com a experiência do jogador” (PORTUGAL, 2019, p.33). Esses detalhes foram pensados para que a experiência fosse significativa (NICHOLSON, 2015), possibilitada pelo significado épico (CHOU, 2014) e de pertencimento, tornando a narrativa um local seguro e um espaço de escuta sensível (SILVESTRE, 2017). Pensando nisso, a primeira narrativa que trago, do *traveler* Birdalike, clama por espaço e liberdade. Esse evocar estabelece átomos de Engajamento identitário, já que contribui para a construção de práticas gamificadas críticas na formação de professores/as.

Figura 19 – Universo narrativo do *traveler* Birdalike



Fonte: Diário coletivo e Multimodal da oficina.

Nós podemos ver, através da narrativa de Birdalike, que, ao escolher o nome do seu avatar, isso já demonstra o seu anseio por liberdade, dado que, se traduzirmos o nome do seu avatar, teremos algo como “semelhante a um pássaro” e “como um pássaro”. A seguir, o *traveler* já coloca de início a “regra” da narrativa e apresenta que no mundo dele não há gaiolas, e essas gaiolas podem ser interpretadas de diversas maneiras, como preconceito, discriminação e todos os tipos de injustiça social que impossibilitam a liberdade. Por esse olhar, pode-se perceber que a construção narrativa do *traveler* é uma prática de liberdade, pois “a educação como prática de Liberdade não tem a ver somente com o conhecimento Libertador, mas também como uma prática Libertadora na sala de aula” (hooks, 2017, p. 197). Ou seja, Birdalike fala dos seus medos e anseios através da sua narrativa.

A minha interpretação é construída não apenas pelos elementos que o *traveler* apresenta em sua narrativa escrita, mas pelas construções semióticas que permeiam seu corpo. O avatar do *traveler* poderia ser totalmente discrepante da sua realidade, visto que a regra é que não haveria regras na criação dos universos, e eles/as poderiam optar por fugir ou não daquilo que eles/as eram.

E o corpo que aparece aqui é exatamente o corpo que vi no *traveler*, um homem negro que usa óculos. Por isso, imagino que é através da liberdade que ele performa, ou não, suas identidades.

Em relação à identidade, Hall (2006, p. 13) esclarece que as nossas identidades no mundo pós-moderno são variáveis, estão sempre em trânsito. De acordo com o autor, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Exemplificando isso, o *traveler* Birdalike, dentro da narrativa do Multiverso, performa através da sua narrativa uma identidade, identidade transitória, que busca pela liberdade. Igualmente, ao se apresentar e apresentar sua narrativa ao Multiverso, e aos/às *travelers* que coabitam este universo, ele deixa clara a agência do seu eu na narrativa, que não se mostra fictícia, e sim vivencial.

Birdalike : No meu mundo, eu fiz uma analogia porque as pessoas possuem espírito de pássaro, de *pássaros selvagens*, porque eles não conseguem ficar presos em uma gaiola. **Eu** valorizo muito um ambiente com liberdade, em que as pessoas possam ser aquilo que elas quiserem ser [fala com eloquência] (Encontro do dia 7 de maio de 2022, informação verbal, grifos da pesquisadora).

As narrativas gamificadas estabelecem uma conexão entre professor/a e alunos/as, por isso elas devem cativar os/as participantes, não precisa ser necessariamente divertida, mas precisa abraçar os/as corpos/as presentes nesse processo para que assim eles/as também desejem escrever suas próprias narrativas (PORTUGAL, 2019). Percebo esse engajamento através da performance identitária do *traveler*, que, enquanto apresenta sua narrativa, também performa sua identidade, uma vez que toda narrativa é constituída de propiciamentos, sejam eles apresentados no processo ou constitutivos das vivências e do contexto do próprio *traveler*.

Conforme Van Lier (2008, p. 598), o termo propiciamento (*affordance*) está ligado à percepção de ação, que aqui vejo como agência (SILVESTRE, 2017); dessa maneira, caso o/a aluno/a se mantenha agente dentro do ambiente, ele/a vai percebendo oportunidades que lhe possibilitam ampliar vocabulário e repertórios. Essa ideia dos propiciamentos está dentro da teoria ecológica de saberes de Gibson (1986) (PAIVA, 2010). Além disso, esse processo só funciona em um processo dialógico, como pontua Paiva (2010, p. 158): “É na natureza dialógica da linguagem que o aprendiz encontra os propiciamentos adequados e não no sistema abstrato de regras”. Desse modo, a ênfase aqui não está nas regras da narrativa, mas no diálogo entre Multiverso e universos, nos quais me faço presente.

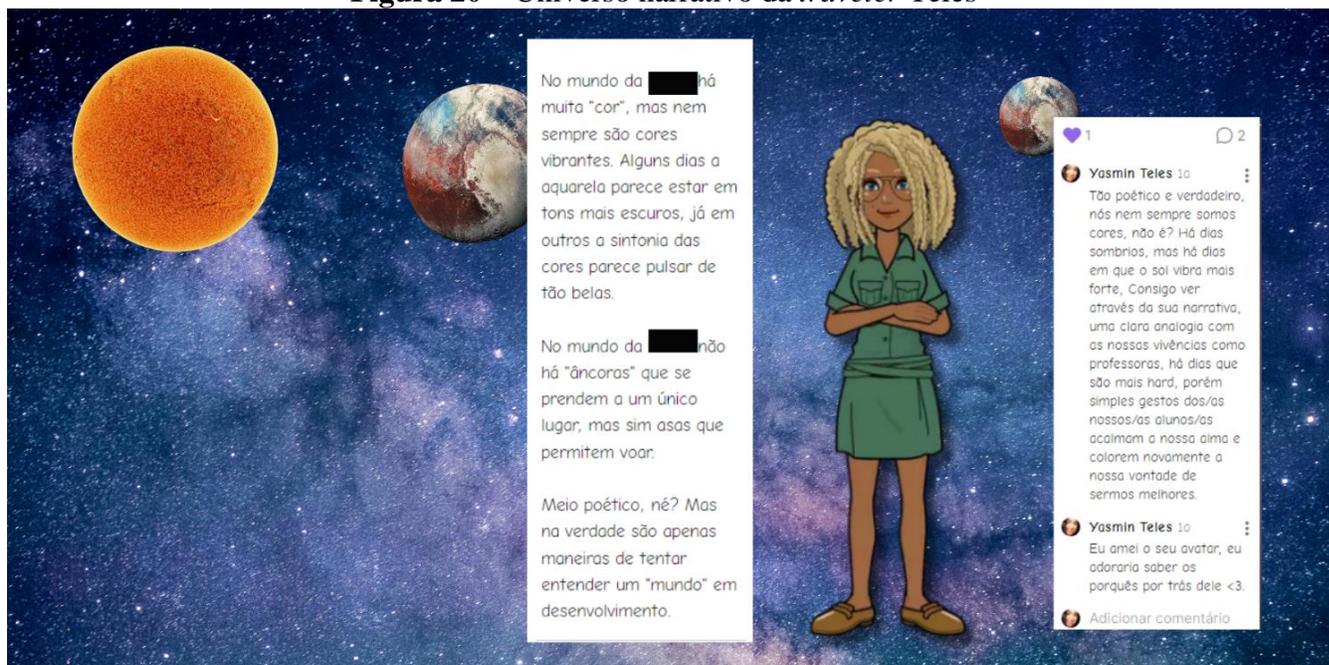
Além disso, a narrativa evoca um espírito desestabilizador, que quebra regras, correntes e cadeados em busca de um canto à liberdade. Tal marcação me lembra os estudos decoloniais, que, mesmo não marcados aqui com intensidade – pois, como pesquisadora, me vejo entre esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017) –, eles aparecem. Evito tematizá-los e tento, por meio da escrita deste texto, de fato quebrar algumas barreiras e romper paradigmas, trazendo comigo vozes locais para construir essa prática (REZENDE, 2020).

Para tanto, também me conecto com cada universo apresentado, dado que, da mesma forma que Birdalike anseia por liberdade, eu, enquanto professora-formadora, também anseio por uma prática libertadora. Han (2018, p. 10), ao problematizar a gamificação tradicional, argumenta que “ser livre significa estar livre de coerções” e que a “liberdade é sinônimo de comunidade bem-sucedida”, por isso a necessidade de incentivarmos a colaboração ao usar a gamificação, conectando universos e criando situações para que os/as nossos/as alunos possam performar suas identidades.

Ao atuar na formação crítica e olhar a gamificação como possibilidade, é temerário pensar as narrativas como prontas e objetivas; elas não devem partir de nós, precisam fazer produzir sentidos quando entram em contato com o mundo. Para isso, a conexão com os mundos dos/as nossos/as alunos/as se torna urgente, visto que através delas construiremos a narrativa mediadora da nossa estratégia gamificada. As nossas narrativas devem compreender a dubiedade do ambiente e o trânsito das identidades (HALL, 2006) para que dessa maneira possam abrir espaço para a criatividade e a performance e, principalmente, para a melhoria da nossa sociedade, espaço de desconstrução de verdades, e é isso que busco como pesquisadora dentro da Linguística Aplicada Crítica (BORELLI; PESSOA, 2018).

Mora e Gomez (2016) argumentam que os games podem propiciar espaços para socialização, espaços em que nos sentimos seguros, sem ansiedade, em que podemos ser quem de fato queremos ser, sem gaiolas, como vimos. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que estabeleçamos narrativas abertas e que incentivem o respeito e a cooperação, e isso acontece quando escolhemos e construímos esses espaços pensando naqueles/as que os constroem. Nesse sentido, sigamos construindo sentidos e interconectando universos.

Figura 20 – Universo narrativo da *traveler* Teles



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

A narrativa na gamificação, nos games, possui a capacidade de nos envolver e despertar sentimentos diversos (GEE, 2004; NAVARRO, 2013; CHOU, 2014; FADEL et al., 2014; NICHOLSON, 2015; BECKER; NICHOLSON, 2016; PORTUGAL, 2019; MOTA; SANTOS; NASCIMENTO, 2021), como na narrativa de Teles. Podemos perceber na narrativa e no avatar da *traveler* características que marcam a sua identidade, o seu ser docente, além, é claro, do florescer de emoções através da sua escrita poética. Coracinni (2007, p. 51) diz que “a identidade é também uma interpretação”.

Ao seguir essa percepção de identidade como fluidez e interpretação, giramos o nosso sol para as construções que o Multiverso permite, as colaborações, dado que, a partir da narrativa, eu, enquanto outro universo, faço interpretações sobre a *traveler* que estão totalmente ligadas às minhas narrativas. Isso confirma a ideia de que nossas narrativas são constructos de outros, não há unidade, há multiplicidade, ou, pelas palavras de Coracinni (2007, p. 60), “não outro modo de dizer que não seja através do olhar e da voz do outro”. Assim, somos constituídos na e pela linguagem, linguagem essa que é sempre minha e do outro.

Além disso, quando a *traveler* traz em sua narrativa que a forma como escreve o seu eu poético é apenas uma maneira de interpretar e entender o mundo, percebo que sua narrativa possui traços de engajamento identitário, assim como Birdalike, pois eles fazem movimentos que

contestam e que questionam, mesmo que não de forma explícita, o mundo em que vivemos. De acordo com Silvestre (2017, p. 135), “o engajamento identitário implica um empenho pessoal do/a professor/a de suas identidades, formadas a partir de seus valores, verdades e crenças, condições sociais, historicidades, vivências etc.”

De acordo com a autora, o trabalho com temáticas que exigem menos evidência das nossas identidades é cômodo, porém o trabalho crítico acontece no desassossego e no conflito (SILVESTRE, 2017, p. 135), tomando como ponto de partida que nos incomodamos com as verdades únicas, com a não possibilidade de mudança, e a narrativa, ela possibilita esses questionamentos; todavia, vai da/o participante querer, ou não, contestar e assumir esses espaços como espaços de mudança.

Quando dois universos entram em colisão, nós temos a possibilidade de diálogo, de colaboração, e a colaboração viabiliza veredas para o engajamento identitário. A *traveler* traz em sua narrativa reflexões que rodeiam o seu eu, porém, eu, enquanto pesquisadora, ao me deparar com a narrativa de Teles, vejo através dela esse voo que ela argumenta, pois o seu avatar foge às características corporais da *traveler*, que é branca e possui cabelos lisos e pretos. E isso é interessante porque, embora o seu avatar seja divergente, ele fala também de coisas que ela ama, como cabelos cacheados.

Ela poderia ter escolhido não construir seu avatar semelhante a ela, mas optou por não se apegar a âncoras e se lançar neste Multiverso de significações, em que suas identidades poderiam emergir. Ao questionar a *traveler* sobre o porquê por trás da construção do avatar, estou instigando-a à reflexão, porque o seu avatar é uma pessoa negra, e nós sabemos as dores que sofremos⁶¹, nosso corpo foi e é marginalizado, alguns mais que outros. Por isso, creio que a percepção dos detalhes nas construções feitas em ambientes gamificados favorece a criticidade, por isso a narrativa é imprescindível nesse processo.

Jordão (2013) e Menezes de Souza (2013), ao discutirem sobre Letramento Crítico, argumentam que não somos donos de uma verdade e que a sala de aula é um espaço de negociação. Ao refletir sobre isso na formação de professores/as, reforço a importância da narrativa como uma negociação, as regras precisam ser pensadas coletivamente, embora cada um seja um universo

⁶¹ Deixo claro que me entendo como uma pessoa negra de pele clara; meus traços, meu cabelo, meu corpo são negritude, embora reivindicuem diariamente a minha identidade. Entendo que, por ter a pele mais clara, não sofri tantas violências, o que não invalida o meu sofrimento e o meu direito de sentir a dor do outro.

diferente. Se nesse caminhar com a gamificação cairmos na ideia neoliberal do individualismo (NASCIMENTO, 2017), nós o fortaleceremos, dado que “a liberdade individual é uma servidão na medida em que é tomada pelo capital para sua própria multiplicação” (HAN, 2018, p. 12).

A narrativa abre portas para interpretações, por isso é essencial que o/a professor/a, ao trabalhar a gamificação, tenha conhecimentos sobre os múltiplos tipos de letramentos para que assim consiga navegar entre esses universos. Menezes de Souza (2011, p. 297) explica que “o processo de construção de significação tem a ver não com o texto, mas a relação entre os contextos de leitura e os contextos de produção de texto”, em síntese, as nossas leituras e os nossos textos serão sempre localizados. Para Freire (1992, p. 40), “ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz, estar convencido de que as ideologias não morreram”.

Ao encarar as narrativas como construções localizadas, cabe aqui a leitura feita pela *traveler* acerca do seu entendimento de narrativa, em diálogo com a professora convidada e a *traveler* Rodrigues, no terceiro encontro da oficina, no qual discutíamos questões como a construção de sentidos dentro das narrativas, a ideia de global e local, bem como as consequências consumistas do capitalismo.

A professora convidada do dia discutia a ideia de as narrativas não serem únicas e sim múltiplas. Além disso, a estudiosa tecia seu argumento a partir da língua como prática local que engloba maneiras múltiplas de compreensão da linguagem, assim como as formas de acessar o mundo e produzir sentidos. Ao problematizar as questões citadas, a professora questiona os/as *travelers* sobre a relevância de tal discussão, o que levou às seguintes reflexões:

Teles: Para mim é muito marcante. Essa, *essa parte da escuta, de saber que são narrativas...* a senhora ia falando em, né?, eu ia lembrando, por exemplo, é dessa questão das narrativas que a gente entra em contato. São pessoas diferentes, falam, então, narrativas diferentes. E assim a gente consegue, é (+) como fala?, a partir disso, ter contato com formas diferentes de ver a linguagem [...] essa semana eu nem sei se cabe muito, mas foi o que lembrei, porque eu fiquei muito reflexiva (+) [...] eu passei por uma situação que eu fiquei muito reflexiva, porque foi assim (+) eu estava numa sala de quinto ano, são meus alunos. Eu até falei com a Yasmin. A gente estava falando sobre convite de aniversário e ia entrar na questão de endereço, né? Quando vai fazer a festa e tal, se isso vai falar da diferença do endereço aqui? Como a gente coloca em inglês, e aí eu falei assim: gente, é, eu não tô lembrando o nome de nenhuma rua aqui em Anápolis. É, alguém me fala uma rua. Eu falei assim, né? Aí eles falaram assim: tal rua, tal rua. Aí falei: nossa, eu sou muito ruim de localização, não lembro. Aí uma aluna falou assim: nossa, *teacher*, você tem tanta cara de quem anda de ônibus. Aí eu falei: sim, uai, eu ando de ônibus. [...] Só o que me deixou reflexiva não foi essa fala, não. Foi um aluno que falou assim: nossa, você ofendeu a professora. Aí, assim, é a leitura deles, não é? Então, assim, são narrativas diferentes porque são pessoas diferentes e realidades diferentes, e a realidade deles é que eles têm a classe social bem alta.

Teles: E aí entra o quê na reflexão sobre isso? Mas é, qual que é a cara de quem anda de ônibus? Porque é um insulto andar de ônibus, bicicleta, entra nesse assunto. Me lembrei disso nesse contexto de pessoas diferentes, narrativas diferentes, então vê a língua de maneira assim também fluida, diferente, que não é algo ali na caixinha.

Rodrigues: Sim, é, eu concordo com ela [a agente se refere à *traveler* Teles]. E eu acho muito importante é a gente ter várias formas, né? De acesso ao conhecimento. Então acho que, quanto mais formas a gente tiver de trazer esse conteúdo para as pessoas, é para os alunos, né? De trabalhar de diversas formas para eles aprenderem, para terem mais facilidade, porque uns têm facilidade com uma forma de aprendizado, outros com outro. Então, *se a gente fizer uma mesclagem desses aprendizados e levar de uma forma um pouco de cada um para os alunos, eu acho que seria muito melhor*, né? Para o aprendizado deles. (Encontro do dia 21 de maio de 2022, informações verbais, grifos da pesquisadora).

Percebam que, ao tentar explicar a narrativa, a *traveler* busca em seus repertórios e vivências essas significações, pois, como evidencia Monte Mór (2021, p. 573), ao falar sobre sua trajetória, as nossas histórias estão na nossa construção de sentidos. E, nesse contexto, como expressado por Teles e pela professora convidada, as narrativas não são homogêneas, e, quando entendidas a partir do olhar para a linguagem como prática social, percebemos que elas podem ser construídas e acessadas através de formas múltiplas de ler o mundo.

Destarte, ao trabalhar com a narrativa, estamos trabalhando com a língua(gem) que nos constitui e que por nós é constituída. Por isso, creio que trabalhar a gamificação de maneira crítica é também trabalhar a língua(gem) por esse viés, porque, como podemos ver na fala da professora convidada, “São várias linguagens, porque são várias formas de acessar o mundo e produzir sentidos”. Assim sendo, olhar a língua(gem) com uma postura crítica possibilita a descentralização de grupos e o emergir de corpos dissidentes, “criando possibilidades outras para esses corpos existirem” (RAMOS-SOARES, 2022, p. 7).

Para Brahim, Fernandes e Beato-Canato (2021, p.25), “o mundo como conhecemos, as nossas ideologias e construções identitárias, tudo isso só é possível através da linguagem”. Com efeito, a língua(gem) pode suscitar ou barrar construções, e, dentro da gamificação tradicional, esse barrar se faz presente através das regras e da disciplina⁶², que, segundo Nascimento (2017), são, na educação, uma das formas de controle implantadas pelo sistema neoliberal. Em contraposição, a gamificação pautada por um olhar crítico e reflexivo para a linguagem, para mim, “se recusa estar contida dentro de fronteiras”, assim como a língua(gem) (hooks, 2017).

⁶² Compreendo que a gamificação tradicional é disciplinar, pois tem um objetivo centralizado nos desejos de quem a planeja, condicionando assim quem participa a seguir aquele modelo, colocando a fuga como via para a punição.

Além disso, a narrativa, como podemos ver no trecho supracitado, conecta vivências, pois, quando o tema é discutido, como já analisado, há ali uma busca por pares, por analogias. A *traveler* usa sua própria vivência para compreender e argumentar acerca da temática discutida porque “o enfoque da experiência permite aos alunos tomar posse de uma base de conhecimento a partir da qual podem falar” (hooks, 2017, p. 198). Portanto, é um girar-se e mover-se crítico quando deixamos de nos pautar em narrativas pré-criadas e fora da realidade dos/as nossos/as alunos/as; é na prática e na narrativa da prática dos/as professores/as que podemos construir espaços mais justos e democráticos, tirando em primeiro lugar o/a formador/a do centro, horizontalizando esses espaços (SILVESTRE, 2017).

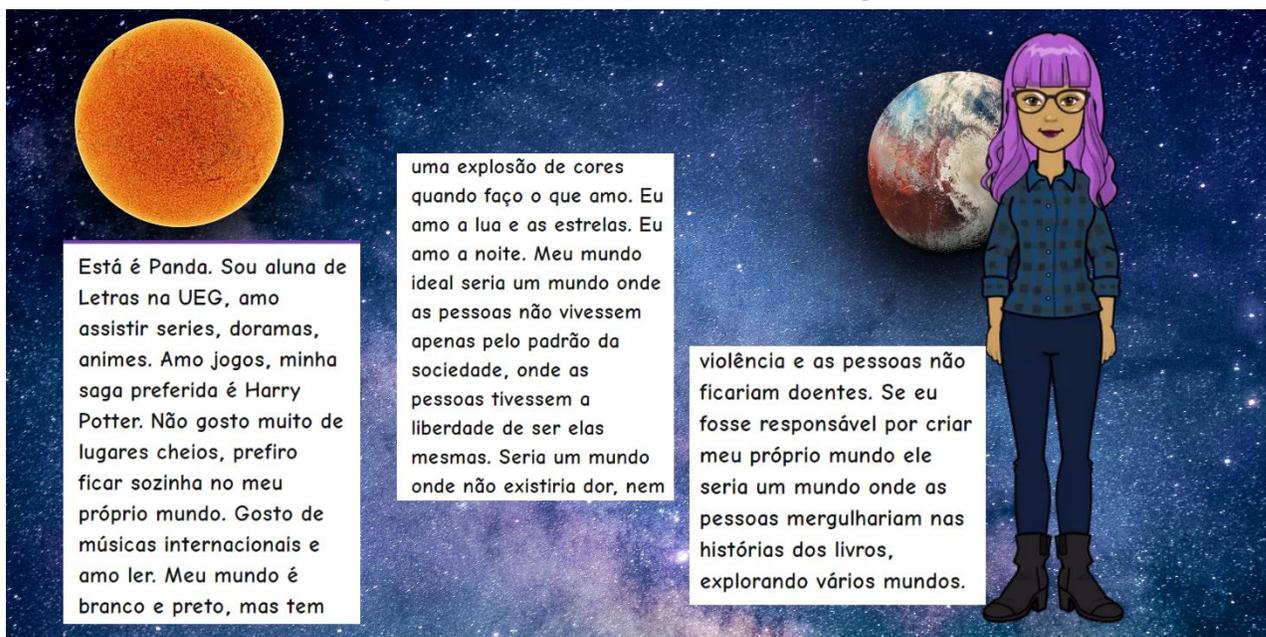
A *traveler* Rodrigues, diferentemente de Teles, organiza seus argumentos a partir da narrativa de Teles, tornando visível o processo que até este momento temos discutido sobre colaboração, sabendo que nossas narrativas são construções feitas a partir do outro e com o outro. O Multiverso poderia ter sido pensado e construído por mim, porém, ainda assim, ele não seria meu porque, dentro da teoria, da construção da narrativa, eu ainda teria uma multiplicidade de outros, na medida em que, como vimos, nós somos língua(gem), e língua(gem) é possibilidade, multiplicidade.

Pensando nessa multiplicidade e evocando a fala da *traveler* Rodrigues, o nosso sol gira e ilumina o seguinte evento: “*se a gente fizer uma mesclagem desses aprendizados e levar de uma forma um pouco de cada um para os alunos, eu acho que seria muito melhor*”, que nos guia para a importância de pensarmos a gamificação de forma múltipla, de pensarmos a narrativa gamificada como multiplicidade, e não de forma única, pois, como exposto pela *traveler*, cada pessoa vai aprender e construir de forma diferente, como em um jogo. A gamificação como estratégia crítica não deve se pautar em uma narrativa única sem o olhar daqueles/as que estão no processo.

Em decorrência dessa multiplicidade que compõe o elemento narrativa na gamificação, é plausível lembrar que para gamificar é preciso ter conhecimentos dos letramentos. Ao elaborar uma estratégia gamificada, precisamos pensar se os/as nossos/as alunos/as possuem acesso àquele mundo de significados, se conseguem interpretá-los, pois, como evidenciado por Masny (2010), os letramentos acolhem múltiplas formas textuais que podem assumir múltiplos significados. Esses textos podem ser de natureza visual, oral, escrita, sensorial (tátil e olfativa), digital e multimodal. Por exemplo, os avatares são uma forma de texto que criada por uma persona e carrega consigo marcas de ideologias e percepções social e culturalmente construídas.

Em resumo, ter conhecimento sobre os letramentos é entender que os textos são versáteis e dinâmicos, capazes de abranger diversas modalidades e refletir as particularidades e intervenções de quem os produz. Como veremos na análise dos universos da *traveler* Rodrigues e do *traveler* Kevin a seguir, ambas as construções são carregadas de sentidos que revelam particularidades daquele/a que produziu esse texto, bem como a “interferência” de outros universos possibilita a construção de outras rotas e reflexões acerca daquele mesmo universo.

Figura 21 – Universo da *traveler* Rodrigues



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

Ao viajar pelo universo de Rodrigues, percebi o seu cuidado quanto à acessibilidade, pois a *traveler* traz o inglês⁶³, mas também a tradução da sua narrativa em português, permitindo, assim, que outros/as *travelers* naveguem por seu universo, mesmo aqueles/as que possuem certa dificuldade com a língua. Ao olhar rapidamente, a primeira coisa que consigo perceber é como o ato de narrar permite que falemos de nós, principalmente quando a própria narrativa pensada para o processo gamificado propicia isso. Embora Rodrigues tenha dado um apelido a seu avatar, percebemos que ela fala de si, dos seus gostos e desejos, como também das angústias que carrega.

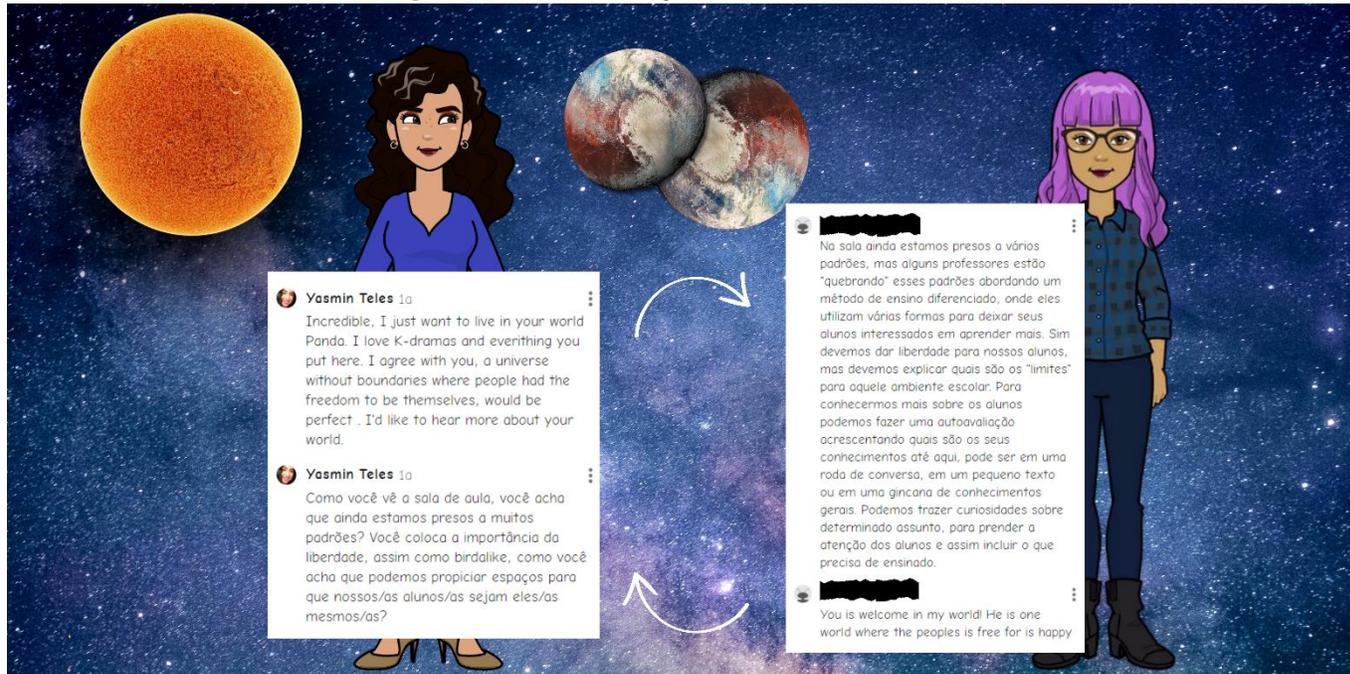
⁶³ Relembro que a narrativa inicial não determinava uma linguagem, na verdade, incentivava o uso de linguagens, como os memes.

Além disso, o seu avatar, mesmo que não seja exatamente como a *traveler* é, traz traços que se referem a ela, como os óculos e o cabelo colorido.

Percebo também que o ambiente, o Multiverso, os games estão presentes nos gostos da *traveler*, o que pode explicar o seu engajamento dentro desse processo. McGonigal (2011) argumenta que o ambiente do game oferece experiências que os/as jogadores/as dificilmente encontrarão em suas realidades cotidianas, e isso para a estudiosa acontece principalmente quando os jogos em questão são os preferidos dos/as jogadores/as. Contudo, acredito que como professores/as precisamos problematizar essas realidades e trazer, para as nossas narrativas gamificadas, espaços em que nossos/as alunos/as se sintam confortáveis para falar de suas frustrações, seus gostos e seus desejos para que possam questionar o porquê de a realidade em que vivem ser como é, e o porquê de os games serem escapes, espaços de fuga dessa realidade.

Como posto por McGonigal (2011), a forma e a frequência em que jogadores/as se isolam no mundo dos games é cada vez mais crescente, o que se torna perigoso, pois quais seriam os motivos para tal fuga? Será só diversão? Então, é “preciso problematizar as possíveis fronteiras entre jogo e vida, ficção e realidade” (ZACCHI; ROCHA, 2020, p. 165). Entendo que, quando gamificamos de forma genérica, podemos perder a possibilidade do questionamento e do diálogo, reforçando ainda mais tal comportamento. Desse modo, o *feedback* se torna necessário nesse viés, como veremos no processo de colaboração entre a professora e a *traveler* Rodrigues.

Figura 22 – Colaboração entre universos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

Para hooks (2017, p. 58), ao reconhecermos as vozes dos/as nossos/as alunos/as individualmente, nós construímos uma comunidade. De acordo com a autora, “[...] escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento”. Ou seja, quando nos envolvemos nos universos dos/as nossos/as alunos/as e mostramos respeito, mesmo que não concordemos, pelas vivências ali postas, construímos diálogo. E gosto de pensar o diálogo, a colaboração, também, “como uma sinfonia de vozes, sendo a maioria dessas vozes que normalmente não são ouvidas, ou suprimidas”⁶⁴ (MASNY; COLE, 2009, p. 2, tradução nossa).

Nessa sinfonia de vozes, trilhamos outros caminhos, construímos outras práticas. Em sua narrativa, a *traveler* Rodrigues fala dos padrões, e logo a questiono sobre esses padrões e direciono esse questionamento para a Educação, que é diariamente esmagada dentro de uma caixinha que suprime todo o seu poder emancipatório pelo sistema tradicional e neoliberal. E Rodrigues mais uma vez reforça a existência de tais padrões, porém mostra também outro lugar, o lugar da resistência e da rebeldia na formação de professores/as, que são os/as que fazem o movimento inverso aos padrões. Embora ela tenha colocado ali a palavra método, consigo interpretar que o

⁶⁴ “[...] dialogue is thought of as a symphony of voices, most of which are not usually heard or are suppressed due to power concerns.”

que ela quer dizer é que esses/as professores/as não assumem um, mas diversos tipos de abordagem e métodos, prezando, obviamente, pelo ensino e aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as, partindo da realidade local de cada um/a.

A formação crítica, da forma que a enxergo, é um movimento de rebeldia, de não aos padrões que foram a nós impostos, e a colaboração é o compartilhar dessa rebeldia. E é interessante notar algo que não vi antes, que, ao me responder, Rodrigues diz: “para prender a atenção dos alunos e ensinar o que tem ensinado”. Naquele momento, eu poderia ter levantado um outro questionamento, a saber: “o que precisa ser ensinado? Será que precisamos prender a atenção dos/as nossos/as alunos/as? Ou será que, ao partirmos da própria realidade deles/as, o assunto já não seria em si interessante?”

Porque essa ideia de prender a atenção está também atrelada à gamificação e ao fato de que ela precisa sempre ser divertida e “interessante”, só que esse adjetivo é relativo, vai variar de pessoa para pessoa. Assim, o ato de questionar as narrativas e os sentidos dentro do processo é necessário, pois os conflitos colaboram para o andamento da narrativa e incentivam a agência (ZACCHI; ROCHA, 2020). Já que, no excerto, percebemos que há um movimento de agência, a *traveler* se dispõe a ouvir o questionamento e a respondê-lo, quando simplesmente poderia ter ignorado, já que não havia regras dizendo que eles/as deveriam me responder.

Outro ponto que a *traveler* traz e que discutimos neste trabalho é a importância da autoavaliação e da autorreflexão, partes indispensáveis no processo de formação de professores/as e na gamificação, pois é nesse momento que podemos rever nossas falas, nossas posturas e nossos posicionamentos. Para Borelli e Pessoa (2018, p. 30), “a proposta da reflexão crítica ressalta o papel político do professor, que, ao deixar de ser apenas um transmissor de conhecimento, reconhece as limitações e possibilidades de seu contexto social e escolar.”

Figura 23 – Universo do *traveler* Kevin



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

A narrativa de Kevin, assim como a de todos/as os/as *travelers* apresentadas nesta seção, é uma narrativa carregada de significados e de corporeidade, ou seja, os corpos que criaram essas narrativas se fazem presentes nelas. Todavia, o que queria destacar na narrativa de Kevin é o fato de ele se caracterizar como uma pessoa introspectiva, tímida e apaixonada pelos games. Como professora-pesquisadora e amante dos games, compreendo que a ideia da pessoa introspectiva e os games já se tornou um estereótipo, e já não se questionam mais os porquês da preferência das narrativas virtuais à vivência da realidade. Muitos procuram acolhimento, outros diversão, outros buscam fugir de realidades difíceis de serem enfrentadas.

Além disso, quando estamos em um contexto de sala de aula, é importante lembrar que práticas como essa, de gamificação, precisam incentivar a colaboração, não a individualidade. Ademais, é também necessária uma postura de enfrentamento e reflexão acerca daquilo que é vivenciado nos games pelos/as alunos/as, de tal modo que a naturalização de ações e práticas seja questionada. McGonigal (2011) diz que a realidade não foi toda preparada para nos fazer feliz, por isso muitos buscam nos jogos aquilo que não encontram aqui; ao fugirmos desta realidade, deixamos de viver e passamos apenas a existir, influenciados pela adrenalina que recebemos enquanto jogamos. Porém, quando saímos dessa realidade paralela e não temos o mesmo nível de estímulo, deixamos de querer viver, interagir com o mundo “real”.

Outro ponto que Kevin traz é a saída da sua zona de conforto, isso porque a gamificação por lentes críticas traz desconforto, na medida em que busca uma coconstrução por parte de todos/as que vivenciam aquele ambiente, e esse desconforto é sentido fortemente por quem está acostumado a usar o game como válvula de escape, ou apenas como diversão. McGonigal (2011, p. 28) confirma esse pensamento, pois, conforme a autora, “nós não relacionamos os games a trabalho duro”, o jogo é sempre atrelado a diversão e sentimentos positivos, mesmo que nem sempre seja isso, e esse olhar pode ser observado no excerto seguinte:

Kevin: Eu acredito, *com minha experiência própria*, que jogos para mim *sempre foi um método de relaxar, de fugir um pouco da realidade, porque a realidade, ela é um pouco tensa, sair um pouco dessa maneira rotineira, seguir essa rotina, mas em um espaço mais fechado, onde você pode ter mais controle*. E você poder ser um persona, no caso eu posso ser o Kevin, ou *eu posso ser qualquer outra pessoa que eu quiser naquele mundo lá*. Eu acho que muitas crianças e adolescentes se sentem assim, é um método de fuga, porque a realidade, muitas vezes, ela é tensa. *Como os adultos e adolescentes possuem problemas para se expressarem*, então o jeito de não entrar em colapso, é relaxar no mundo virtual. *Tem muita coisa envolvida que poucas pessoas sabem, e só quem realmente convive essa realidade entende*, e eu sou um desses. Eu tenho meus jogos on-line, eu tenho meus amigos on-line, nunca vi eles, mas *a gente compartilha* de muitas coisas parecidas e os jogos também são vias de conexão. Tipo, você pode até não conhecer a pessoa, “ah, tenho amigos de São Paulo, tenho amigos do Sul e tal”, nós nos conectamos de algum jeito, por jogo on-line, mensagens pelo próprio discord (plataforma de jogos), memes, *tudo é uma maneira de conexão*. (Encontro do dia 14 de maio de 2022)⁶⁵.

A fala de Kevin traz muitos pontos emergentes, como a questão há pouco discutida do jogo como uma fuga da realidade, da rotina, dos problemas. Também traz o fato de muitos desses adultos e crianças buscarem acolhimento no game, um espaço seguro para se expressarem, ou seja, um lugar onde não serão julgados/as por serem o que querem ser. Porém, não podemos olhar de forma neutra tal situação, visto que, embora o game possa oferecer acolhimento, os “jogadores digitais muitas vezes se defrontam com dilemas que, senão incontornáveis, causarão alguma espécie de consequência na sua trajetória de jogo ou colocarão em xeque seus valores pessoais e sociais” (ZACCHI, 2020, p. 164).

A colaboração e a conexão que Kevin traz em sua narrativa e que são propiciadas pelos games são excepcionais, mas também podem ser problemáticas. São excepcionais porque nos conectam ao mundo, a olhares e visões dissidentes, a conhecimentos outros. Porém, como

⁶⁵ Nesse momento da oficina, a professora convidada, Michely Avelar, questiona os/as *travelers* acerca do que sentem quando jogam.

educadores/as, devemos alertar os/as nossos/as professores/as de que esse também pode ser um lugar violento e que é necessário criticidade ao adentrar ambientes assim, pois situações em que se perpetuam o racismo, a pedofilia, a xenofobia, a misoginia são mais frequentes do que pensamos em ambientes como esses, e a gamificação pode se utilizar também desses artifícios para despertar o senso crítico e humano dos/as nossos/as alunos, de modo que possam identificar e combater narrativas preconceituosas.

De acordo com Zacchi (2019), existe uma resistência por parte dos/as professores/as quando se trata dos games digitais, da tecnologia digital em geral, o que faz com que muitos/as reproduzam padrões ao tentarem usar essas ferramentas. Todavia, acredito ser um desafio necessário, pois não é como se essa realidade fosse algo distante de nós, na verdade ela está aí, e precisamos buscar um meio de enfrentá-la. A gamificação de fato não é uma receita e não vai resolver nossos problemas (LEFFA, 2020; QUAST, 2020), mas, se nos negarmos a entendê-la, ela se tornará um problema, uma vez que, se traduzida para a Educação da mesma forma que é aplicada nas organizações, continuaremos alimentando o sistema neoliberal, individual e cruel no qual vivemos.

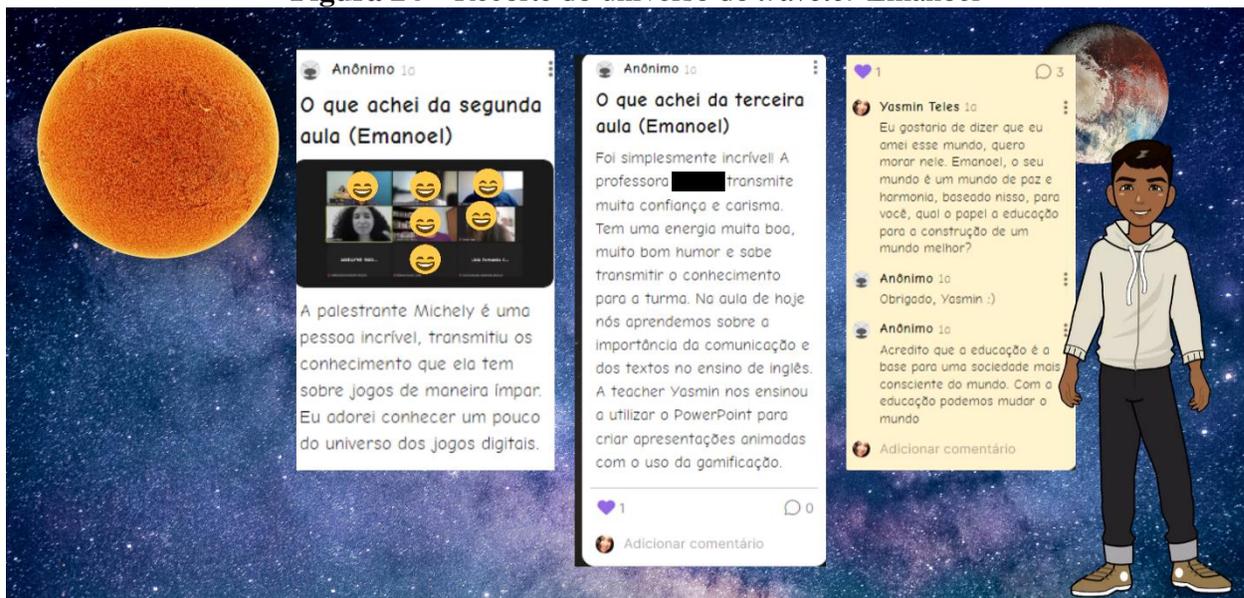
Por fim, esse processo de colaboração, das narrativas e dos saberes construídos colaborativamente “culmina em um processo de emancipação” (BORELLI; SILVA, 2022, p.95). Mora et al. (2016), ao debaterem os games na Educação, expõem que a narrativa é um elemento primordial na gamificação e que precisa sempre estar atrelado à realidade porque os/as pesquisadores/as consideram temerário o uso desconexo da narrativa em um sistema gamificado. Mora et al. (2016) também enfatizam que ao gamificarmos precisamos compreender que a nossa sala é composta de disparidades, por isso devemos oferecer opções, pois ninguém é obrigado a participar.

A narrativa, para Mora et al. (2016), é uma ferramenta cara à construção de histórias e identidades, bem como ao acolhimento e propiciamento de outras narrativas a partir das nossas. Além do mais, é vital entendermos que as narrativas sempre serão o olhar do outro sobre determinada situação, o que nos possibilita conhecer e entender mais sobre esse outro (PRADO, 2017). A narrativa na gamificação, como podemos perceber nesta seção, é um convite a múltiplas formas de letramentos e à criticidade. É possível gamificar usando narrativas fictícias, no entanto é muito mais potente quando elas se constroem a partir do mundo em que vivemos, mesmo que possam ir além (BRUNNER, 2002).

No primeiro dia da oficina, ficou decidido pelo grupo que eles/as entregariam no último dia uma proposta de atividade gamificada utilizando alguma das plataformas ou técnicas que aprenderam na oficina; além disso, o diário multimodal foi a segunda atividade desse processo de gamificação. Porém, como já mencionado, a gamificação não pode ser imposta, os/as alunos/as precisam querer participar do processo (MCGONIGAL, 2011; FADEL et al., 2014; NICHOLSON, 2015; PORTUGAL, 2017; QUAST, 2020). Nesse sentido, a atividade não foi imposta, ela fazia parte do Multiverso que foi criado.

Não sendo obrigatória, percebi que os tipos de discussão e de entradas eram diferentes, alguns eram mais profundos, outros mais diretos. O que notei é que os/as *travelers* que estavam desde o começo imersos/as na narrativa da oficina se sentiam a cada encontro mais pertencentes ao ambiente. E isso fazia com que eles/as cumprissem a tarefa semanal de alimentarem seus diários, como veremos no recorte abaixo do universo do *traveler* Emanuel:

Figura 24 – Recorte do universo do *traveler* Emanuel



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa.

Podemos perceber que as entradas do *Traveler* e monitor Emanuel, por mais que recorrentes não eram permeadas por questionamentos. Porém, percebi que através do elemento Feedback, eu conseguia refletir e questioná-lo acerca das temáticas discutidas, pois como argumenta Frank (2013), a reflexão crítica pode transformar a educação. Além disso, é visível que há um

engajamento por parte do *traveler*, dado que fez todas as entradas no diário coletivo. Diferente de outros/as Travellers, que não se engajaram tanto nesta atividade.

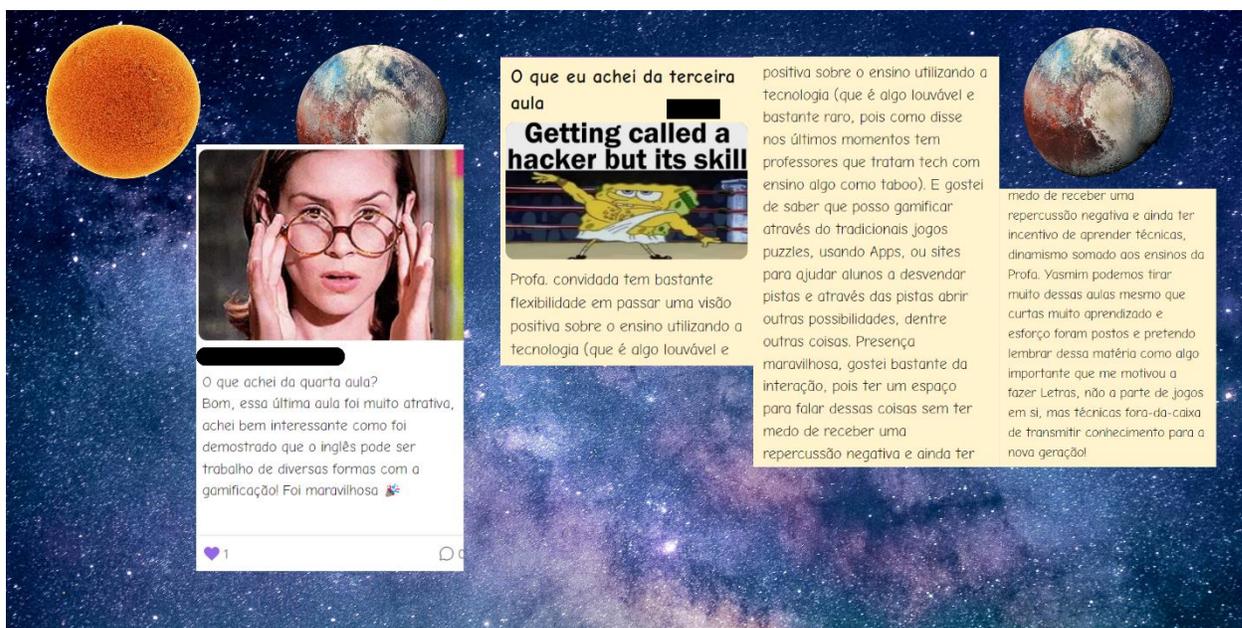
Isso mostra que não podemos planejar, sem antes conhecer o espaço, o local. Atividades que fogem da realidade podem surtir um efeito contrário do que esperamos, pois é um terreno árido, e contaminado por partículas que formam a poeira cósmica. Poeira essa que é constituída de tudo que já está impregnado sobre a gamificação; da gamificação como receita e bote salva-vidas. Pensar a gamificação na Educação Crítica, é pensar em como ela pode evocar agência, pensamento crítico (QUAST, 2020). Pois como coloca Lelly no momento de feedback dos/as *travelers* no último encontro da oficina, a gamificação pode ser, também, uma maneira para que os/as alunos/as possam se descobrir na língua.

Lelly: A gamificação, os games, eles são uma forma de trazer o lúdico, e de deixar a aprendizagem mais leve. *Também acredito* que seja uma maneira dos alunos se descobrirem na língua. Eu acho que isso é muito importante para quem está começando para criar dinâmico e engaja os alunos para puxar a atenção deles. Então, tudo *que a gente* teve aqui na oficina é muito valioso para gente, para nosso conhecimento. Inclusive, os sites que que você passou, eu achei muito bom, porque esses sites deixam a aulas mil vezes enriquecedora. (Encontro do dia 04 de junho de 2022).

A fala de Lelly, como podemos ver, ainda é permeada por resquícios da gamificação tradicional, visto que reduz a gamificação ao lúdico, ao divertido. Todavia, não são apenas essas características que aparecem na fala da *traveler*, ela também traz pontos aqui discutidos da gamificação como propiciadora de engajamento e da possibilidade de construção de sentidos. E isso tudo é algo a ser pensado, testado, não é certo que conseguiremos resultados na primeira tentativa, e isso podemos ver no trajeto percorrido por Portugal (2019).

Outro ponto a ser destacado na fala de Lelly, é a marcação do “*a gente*”, reforçando a ideia do coletivo que a narrativa em torno da oficina possibilitou. De acordo com Pessoa e Silvestre (2022), quando co-construimos caminhamos em direção a emancipação do conhecimento. Assim, deixamos de apenas receber, buscando dessa maneira entender, e questionar vias outras de produção desse conhecimento, deslocando esses saberes também para as nossas práticas, fugindo das partículas que já estão cristalizadas. Nesse sentido, o recorte das entradas feitas por Lana e Kevin podem nos ajudar a observar algumas mudanças em relação ao que cada um construiu em relação à gamificação no decorrer das aulas.

Figura 25 – Recorte das entradas do quarto e terceiro encontro da *traveler* Lana e do *traveler* Kevin



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do material empírico da pesquisa

Quando questionados acerca do que entendiam sobre a gamificação no questionário inicial, Lana respondeu que tinha pouco conhecimento, e Kevin por ter afinidade com os jogos digitais, descreveu a gamificação como uso da tecnologia para somar no ensino de Línguas. Nos recortes, podemos notar uma leve mudança, uma expansão daquilo que entendiam sobre a gamificação. É mister dizer que os traços identitários dos *travellers* divergem, Lana é sempre muito direta em suas entradas, mas sempre traz uma representação visual, como podemos ver no *gif*⁶⁶, que enfatiza que ela gostou da aula, e que conseguiu ver possibilidades no uso da gamificação, como ela mesmo enuncia.

Divergente de Lana, Kevin, como já vimos em alguns registros, tem como característica entradas mais detalhadas, e sempre marcadas por imagens e memes, o que nos permite adentrar e entender seu posicionamento de maneira mais profunda. Na entrada de Kevin, podemos destacar dois pontos, o primeiro é paralelo ao que Lana também enuncia, um olhar outro para gamificação, outras possibilidades, algo fora da caixa, como ele coloca. O segundo, é o sentimento de acolhimento, de pertença que a narrativa em que ele está propicia.

⁶⁶ (Graphics Interchange Format), um tipo de imagem que permite movimento.

Oliveira (2022), reforça que sejam criados espaços em que os/as alunos/as possam navegar por diversos textos, pela multimodalidade. Acompanhar o percorrer dessas narrativas dentro da narrativa do multiverso, não apenas reforçou o que a pesquisadora aponta, como também me assegurou que a narrativa se torna ainda mais emergente na gamificação, quando aberta à criatividade, às formas de construir sentidos.

Quando as regras não limitaram, por mais ambíguo que seja, os/as travelers puderam de fato performar suas identidades, ser quem eram, pois se sentiram parte daquele movimento. O próximo recorte fez parte do momento de Feedback final que tivemos no último dia da oficina, neste momento, falamos daquilo que foi bom, daquilo que faltou e que poderia ser melhorado e como poderia ser feito, dado que “o feedback não deve ser um “corretor” de ações incorretas” (PORTUGAL, 2019). Além disso, este foi um espaço mais descontraído, livre, em que trocamos sorrisos e falamos de assuntos em comum, como a timidez levantada e confirmada por todos os presentes, seguindo a narrativa construída para a oficina.

Rodrigues: Eu pessoalmente sou extremamente tímida, eu converso mais distraída assim, em duas situações, quando eu tenho que fazer algum trabalho, ou com pessoas que tenho proximidade, só, e atrás da tela, porque eu sei que ninguém vai me ver. Se fosse pessoalmente, eu estaria calada.

Professora-pesquisadora: O clube dos tímidos aqui, em? Lana está aqui no chat falando que é tímida também. Mas eu acho que somos tímidos que enfrentam as situações, quando necessário.

Lelly: Menina, eu sou muito, muito tímida, não sei nem como estou dando conta [refere-se ao ser professora], mas a gente dá, né, Yasmin?

Rodrigues: eu também não sei, porque na hora que eu penso que tenho que falar na frente de pessoas [risos], eu fico assim: no que é que eu fui me meter? Mas eu gosto de ensinar e aprender coisas novas, embora eu seja tímida. Mas até lá eu consigo [referência ao final do curso de Letras].

Kevin: eu também sou bastante tímido, não parece, mas eu sou /.../ eu demoro a conversar e interagir, as pessoas com certeza devem me achar antipático no começo, porque eu sou mais calado.

Professora-pesquisadora: Agora, então, eu posso mudar o nome do grupo, né gente? [todos riem].

Emanuel: clube dos tímidos. Mas aí ninguém vai falar no grupo, porque todo mundo é tímido [todos riem].

O trecho apresentado mostra o quanto a narrativa pode despertar esse sentimento de pertença, pois sentimos à vontade para conversar e discutir sobre nossos medos, e sobre aquilo que vemos consideramos como “falha”, mas que na verdade são singularidades que fazem parte do

nosso ser. De acordo com hooks (2017, p.56) se o ambiente não acolhe, não há segurança, e desta maneira, o silêncio e a falta de engajamento se farão presentes.

Apesar de sermos um grupo de professores/as tímidos/as, o ambiente foi propício, o nono elemento de Chou (2014) se fez presente e tornou a narrativa ainda mais tocável. Dado que pude conhecer e adentrar em espaços que para o curto tempo que tínhamos, talvez não fosse possível, as narrativas se faziam deles/as, eles traziam narrativas de si, daquilo que faziam eles/as se sentirem eles/as. Com mencionado por hooks, quando não há seguranças, o silêncio é prolongado, e na estratégia de gamificação, pensar que o silêncio também é comunicação é necessário.

A segurança foi construída, quando abrimos os nossos planejamentos à incerteza, quando pesamos uma narrativa com finais abertos, estamos pensando em formação crítica, pois estamos colocando os/as nossos alunos/as como sujeitos agentes, capazes de construir e escolher os caminhos que gostariam de trilhar. Se ensinar para libertar tem a ver com múltiplas formas que falam de múltiplas maneiras e para múltiplos sujeitos, gamificar não é diferente, é uma estratégia que necessita de várias outras, e que precisa de gente para pensar, gente que faz parte desse processo, não é receita, é prática, e prática é sempre ação.

Portanto, as narrativas vivenciais focam naquilo que é significativo, porque são reais, são narrativas que evocam o ser, evocam que fala e de onde fala, “o enfoque da experiência permite aos alunos tomarem posse de uma base de conhecimento a partir da qual podem falar” (hooks, 2017, p. 198). De acordo com Becker e Nicholson (2016), esse enfoque na narrativa vivencial faz com que a gamificação seja significativa, pois ela se torna parte da trajetória do/a aluno/a, há uma conexão entre ambos, por isso não é indicado que o nosso ponto de partida sejam apenas os nossos objetivos, visto que não haverá um real interesse, o que fará com que o aluno queira desistir na primeira oportunidade que aparecer.

4 COSMO'S SKYLINE: CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

“É a ausência de sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.” (hooks, 2017, p. 56).

Ao planejar a oficina, a primeira coisa que pensei foi em como os/as participantes se sentiriam, se sentiriam acolhidos e seguros naquele ambiente; a narrativa foi substancial para que isso acontecesse. Por isso, desejei trazer nesta dissertação, a gamificação, porque como foi discutido, não se trata de games digitais em si, embora eles possam fazer parte das nossas estratégias. E isso aconteceu, no primeiro momento, o leitor é acolhido e exposto à minha narrativa, que já faz parte da narrativa principal deste trabalho, o multiverso.

A cada capítulo e seção temos conhecimentos novos, nomenclaturas que fogem do que estamos acostumados a ler, entramos em uma dimensão diferente. O desejo e a decisão de continuar a leitura, ou não, está a todo momento aberto a nós, exatamente como um game. Além disso, se eu decido parar, eu assumo o risco de não saber o desfecho, o multiverso é infinito, só se consegue entendê-lo quem se dispõe a tentar. A minha narrativa humaniza e me coloca dentro do texto, como agente, também deste trabalho.

Neste momento estamos no *cosmo's skyline* deste trabalho, ou seja, estamos em contato com o horizonte de tudo que constitui o multiverso, o que não significa um fim, dado que não conseguimos mensurar sua amplitude. O que farei aqui não é uma conclusão, mas considerações que estão em trânsito neste multiverso que contempla a formação crítica de professores/as e a gamificação. E pontuo que todas as considerações que faço partem da minha experiência, das minhas leituras, não é um guia, mas um olhar outro, uma tentativa de ressignificar a gamificação na formação crítica de professores/as.

Ao refletir a afirmação de hooks (2017, p. 206) de que “temos que aprender a apreciar também a dificuldade como um estágio no desenvolvimento intelectual”, consegui resgatar os processos que passei com esta pesquisa. A gamificação, de início me despertou uma curiosidade, pois como já falado na minha narrativa, eu gosto de jogar e sou adepta dos jogos digitais, porém quando comecei a entender as ideias que pautavam a gamificação, houve o desânimo, a dúvida. O trabalho intelectual, o ressignificar, são palavras que trazem um peso, porque há sempre um outro olhar, o olhar que se questiona se isso realmente aconteceu.

Trabalhar perspectivas críticas é um desafio, mas se me limito por medo da dificuldade, dificilmente conseguirei quebrar alguma barreira, a dificuldade faz parte do processo de formação, é importante deixarmos isso claro às nossas licenciandas e licenciandos. Para Menezes de Souza, Martinez, e Diniz de Figueiredo (2019), há uma influência do mercado que paira sobre nós, e é o nosso olhar questionador que faz a diferença. A gamificação surge, sim, do mercado, do ambiente

competitivo, mas ele se desdobra até a Educação, e aparece da mesma maneira que é aplicada e pensada nas organizações, por isso a importância do problematizar.

Assim sendo, compreendo que objetivo geral dessa pesquisa, que é problematizar a gamificação na formação crítica de professores/as de Inglês, bem como os objetivos específicos: analisar o processo de gamificação na oficina *Press play to gamify* e b) refletir sobre as possibilidades de atuação crítica nessa vivência de formação docente com a gamificação; foram atingidos, e isso foi feito sem romantizá-la. Pois, a gamificação, como pudemos ver, ela pode ser uma estratégia crítica e propiciadora de engajamento e colaboração, bem como um espaço que acolhe quem participa deste movimento. Porém, isso depende muito do olhar de quem gamifica, não é exclusivo da gamificação, o agente se torna, dessa maneira, basilar nesse processo.

Portugal (2017) dialogou diretamente com esse trabalho, pois como já explicitado, sua autoetnografia fala localmente com meu trabalho, com os princípios que aqui defendo. Assim como Portugal (2017), pude neste trabalho vivenciar a gamificação, compreendo que é uma estratégia que não cabe em todos os espaços, e que não resolve todos os problemas da educação. Entretanto, isso é de fato algo que o senso comum pode presumir, não há passagens mágicas, há sempre um esforço por trás, o esforço do professor/a.

A oficina *press play to gamify* possibilitou que eu, enquanto professora, pudesse olhar para a gamificação com os meus olhos, e com os olhos dos/as travelers que embarcaram comigo nessa aventura. Ao analisar as vivências dos/as travelers, o emergir de identidades foi inesperado, pois, por mais que eu estivesse ali discutindo a gamificação e a formação crítica, a dúvida ainda pairava, pois não via ainda o crítico e gamificação como possibilidade, de fato. Visto que qualquer atividade que colocada na minha estratégia gamificada, poderia futuramente causar dor, ou desinteresse.

Assim, a vivência da oficina fortalece o que autores como Nicholson (2015) e Portugal (2019) alertam, a relevância do planejamento. Nesse viés, o planejamento também é característico do ensino crítico, dado que o agir crítico demanda compromisso e atitude crítica frente aos problemas sociais (UZÊDA-FREITAS, 2012). Gamificação não é só diversão, assim como os games também não são, ela pode ir além, desde que pensada e planejada com cuidado e atenção.

A construção e planejamento da narrativa da oficina foi necessária para que as atividades pudessem ser negociadas, não estava no planejamento fazer um multiverso colaborativo, isso só foi possível porque houve abertura, os/as travelers puderam escolher e co-construir a ideia do multiverso. Ou seja, esse elemento foi pensado para eles/as não para mim, ou para os resultados

que almejava enquanto pesquisadora. Quando fechamos as nossas estratégias, fechamos a possibilidade da co-construção. A criticidade não fecha portas, ele propicia outras mais.

Embora seja uma estratégia que se baseia nas dinâmicas dos games, a gamificação não se prende aos aparatos tecnológicos, como a internet; é uma via, porém não é a única. Uma aula pode ser gamificada, e ao mesmo tempo, utilizar o mínimo de tecnologia possível. A proposta de estratégia que propus na oficina, embora tenha sido mediada em um ambiente digital, poderia facilmente ser transposta para um ambiente não virtual, pois eram atividades de registro, de construção e continuação de uma narrativa.

Neste contexto, ao pensar a narrativa da oficina, pensei, em primeiro lugar, como a minha narrativa se encaixava nela. E foi com a minha narrativa vivencial que iniciei a oficina, para que assim, os/as Travellers também pudessem se sentir seguros/as para falar e criar as suas próprias narrativas. Para Zacchi (2015), compreender o conhecimento como algo construído é uma oportunidade para entendermos quem são os/as nossos/as alunos/as, por isso, entendo que, as narrativas são tão importantes, porque elas falam o que muitas vezes não temos oportunidade e coragem para falar.

Além disso, pude perceber que pensar a gamificação por vários ângulos foi algo assertivo, ao me inspirar nos elementos apresentados por Chou (2014), consegui ver linhas críticas de uma estratégia gamificada. Além disso, pude analisar o processo de gamificação na oficina Press play to gamify. Por isso, não termino esse trabalho afirmando que a gamificação é crítica, porque o que a torna crítica é a nossa postura em relação a ela. Não é possível encontrar uma solução para todos os problemas nessa estratégia (PORTUGAL, 2019), mas é possível evitar os estragos que a gamificação tradicional reproduzida na Educação pode causar.

A gamificação pode ser mais do que estratégias, como explica Chou (2014), é uma forma de influenciar, e para mim, uma via que pode propiciar espaços de fala (SILVESTRE, 2017), agência discente, e colaboração entre alunos/as e professores/as. Pois, como vimos a adição de um significado épico à narrativa criou um sentimento de pertença entre os/as Travellers, eles/as interagem da maneira como queriam com o multiverso colaborativo, não era uma obrigação, eles/as poderiam optar por não fazer, por não “jogar”.

Esse significado foi construído; na narrativa eles poderiam ser o que quisessem, e poderiam, ainda, criar um mundo novo, que não estivesse ligado às suas identidades. Porém, por essa liberdade, e por eu ter também apresentado meu universo vivencial, muitos optaram por mundos locais, mundos que falassem das suas crenças, dos seus medos e anseios. Para Freire (1985), questionar o/a educando/a é ensinar e aprender, por isso, propiciar espaços para conhecer os/as nossos alunos/as é criar vielas para as perguntas.

Assim sendo, eu quis neste trabalho, mostrar que podemos fazer muito pelos nossos/as alunos/as, mesmo não dispondo de recursos que deveríamos ter por direito. A gamificação é uma via para problematizar essa realidade, porque nem todos/as nós temos acesso a uma realidade virtual, a um computador. Ser uma agente crítica dentro da formação, e tentar é mostrar os becos sociais, é possibilitar através de uma ferramenta como a gamificação, rupturas, mudanças no sistema educacional.

Como professoras é indispensável que tenhamos responsabilidade ética com os/as nossos/as alunos/as, pois como educadores/as, precisamos propiciar aos/às nossos/as alunos/as uma educação sensível às demandas do planeta, às desigualdades sociais, injustiças sociais, às questões econômicas, sociais, biológicas, raciais, humanitárias (BRAHIM; FERNANDES; BEATO-CANATO, 2021). E há maneiras de se fazer, desde que estejamos dispostos/as a estudar e entender os fenômenos que estão surgindo, questionando-os, resignificando-os.

A gamificação é um fenômeno em ascensão, não há como fugir. Embora não seja uma prática nova, a sua fama milagrosa tem se dissipado e aparecido com frequência no cenário Educacional atual. Por isso, creio que este trabalho poderá contribuir com futuros questionamentos acerca da gamificação na formação crítica de professores/as dentro do escopo da Linguística Aplicada Crítica.

Além disso, compreendo que o tempo que tivemos na oficina para discutir e problematizar a gamificação foi pouco, dado que há muitas direções a se tomar, quando falamos de gamificar. No mais, a escassez de trabalhos locais com foco específico em gamificação na formação crítica de professores/as de Inglês tornou o desafio ainda maior, o que acredito que enfatiza a necessidade desta pesquisa, deste olhar problematizador para esta prática em ascensão e do diálogo com trabalhos locais que assim como este, refletem sobre esta prática.

Outrossim, sinto que consegui refletir e problematizar a gamificação na minha área de atuação através da minha prática e do meu olhar crítico. Seria presunção afirmar que ressignifiquei, dado que como educadora linguística crítica, entendo que nada é fixo, ou certo. A minha interpretação, a minha leitura me compromete, pois leio a partir daquilo que sei e conheço, leio com e a partir das minhas crenças e valores. Refletir a oficina e os movimentos que lá aconteceram, bem como a minha atuação, promoveram a ressignificação do meu olhar para gamificação, ela não se tornou crítica, mas a minha atuação permitiu que eu a pensasse criticamente.

Portanto, atuação crítica, a maneira como a colocamos em prática é que faz com que a gamificação propicie espaços onde o acolhimento, a colaboração, e agência possam perpetuar. Se há esforço por trás, há um ressignificar. Desta maneira, a gamificação não é significativa quando pensada apenas a partir das recompensas e da competição, como enunciada nas abordagens tradicionais, ela se torna significativa quando pensamos a partir do olhar de quem joga, de quem participa.

A formação crítica de professores/as, como pontuado por Silvestre (2017), é um processo, e a gamificação tradicional é imediatista (HAN, 2018). Assim, concluo que este trabalho possui potencialidade para contribuir com a formação crítica de professores/as, pois traz um olhar outro acerca possibilidades de atuação crítica nessa vivência de formação docente com a gamificação. A gamificação aqui, revoga a ideia do imediato, e explicita a necessidade do processo e do planejamento.

Ao retomar as perguntas de pesquisa deste trabalho, que buscavam compreender: como se deu o processo de gamificação na oficina *Press play to gamify*? Que possibilidades de atuação crítica emergiram dessa vivência de formação docente com a gamificação? Interpreto que consegui respondê-las, dado que pude através do material empírico aqui explorado pude entender e visualizar a gamificação acontecendo através da minha prática, as suas fraquezas e potencialidades. Da mesma forma, a discussão presente no capítulo dois, abarca possibilidades de atuação crítica em estratégias gamificadas, enfatizando o poder transformador que as narrativas possuem dentro da gamificação, abraçando a colaboração e propiciando engajamento identitário.

Por fim, a gamificação e a formação crítica dispõem de algo em comum, a presença das pessoas, não há formação, ou gamificação sem pessoas. E o engajamento como hooks (2017), bem coloca, é fruto da colaboração, não posso dizer que esse trabalho é meu, ele é fruto de todas as

peças que participaram indireta e diretamente dele, da narrativa do multiverso que o compõe. Espero que ele possa gerar inquietação para outros fenômenos que chegam à Educação diariamente. Não podemos ser reprodutores/as, nada é isento de ideologia, cabe a nós escolhermos o que cabe, ou não na nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama. A cultura lúdica e a cultura digital. *In: ZACCHI, Vanderlei J.; WIELEWICKI, Vera H. G. **Letramentos e mídias**: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura.* Maceió: EDUFAL, 2015. p. 107-120.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. *In: FADEL, Luciane Maria et al. **Gamificação na educação**.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 78-97.
- AVELAR, Michely Gomes. **GAME ON**: experiência com os games na formação de professores de língua inglesa. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020. Disponível em: https://www.bdt.d.ueg.br/bitstream/tede/779/2/MICHELY_GOMES_AVELAR.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.
- BARROS, Solange M. O “mito da caverna” e a formação Crítica de Educadores de Línguas. *In: PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Falabella (Orgs.). **Exclusão Social e Microrresistências**: a centralidade das práticas discurso-identitárias.* Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 315-326.
- BECKER, Katrin; NICHOLSON, Scott. Gamification in the Classroom: Old Wine in New Badges. *In: SCHRIER, Karen (Ed.). **Learning, Education and Games**. Volume Two: Bringing Games into Educational Contexts.* Pittsburgh, PA: ETC Press, 2016. p. 61-85.
- BERTOLAMI, Orfeu; GOMES, Cláudio. [A Origem do Universo](#). *In: NEVES, Maria Patrão; CARVALHO, Maria da Graça. **Investigação Científica**: Ética Aplicada.* São Paulo: Edições 70, 2018. p. 1-14.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial**: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Por uma Formação Decolonial de Professoras/es de Línguas. **Rev. bras. linguist. apl.** [online], v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Epub July 03, 2020. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha Pereira. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. *In: BORELLI, Julma Dalva Vilarinho; PESSOA, Rosane Rocha Pereira. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**.* Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 17-35. 195p.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho; SILVA, Lígia Christie Coêlho. Construindo sentidos sobre o GEPLIMT. *In*: PESSOA, Rosane Rocha et al. (Orgs.). **Universidade, escola e educação linguística crítica**: compartilhando vivências dos GEPLIS GO, MT e DF. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 91-103.

BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos; FERNANDES, Alessandra Coutinho; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques et al. **A linguagem da vida**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2021.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRITCH, Vania ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceito sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, Luciane Maria et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. ISBN 978-85-66832-37-2.

BRUNER, Jerome Seymour. **Acts of meaning**: Four lectures on mind and culture. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, Jerome. **Making stories**: law, literature, life. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002.

CHOU, Yu-kai. **Actionable Gamification**: Beyond points, Badges, and Leaderboards. [S.l.]: Amazon, 2014.

CHRISTIANS, Gerald. **The origins and the future gamification**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso - South Carolina Honors College, Columbia, 2018.

CORACINI, Maria José. **A celebração do Outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA-SILVA, Dione Uester. **Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a**: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna, S. **The landscape of qualitative research**. 5. ed. United States of America: Sage Publications, 2008.

DOCUMENTARY HD. Explore O Sistema Solar - Viagem ao Sol [Completo Dublado] - Universo Documentário. **YouTube**, 13 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/HJVFMEUAgY4>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo e ensino o outro. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. (Orgs.). **Escrivivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: L. P. MOITA LOPES (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FADEL, Luciane Maria et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p.

FRANK, Hélio Oliveira. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em letras. 2013. 301 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em : https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. 1. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

GENTIL, Cristine. A Ribon incentiva a filantropia entre millennials com um aplicativo que permite doar sem gastar um tostão. **Projeto Draft**, 2020. Disponível em: <https://www.projtodraft.com/a-ribon-incentiva-millennials-a-doar-sem-gastar-um-tostao/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, Byung-Chu. **Psicopolítica** – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo monteiro. São Paulo: Perspectivas, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4184246/mod_resource/content/0/homo_ludens_huizinga.pdf. Acesso em: 4 out. 2022.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 46, p. 19-29, 2007.

LANDERS, Richard N.; AUER, Elena M.; COLLMUS, Andrew B.; ARMSTRONG, Michael B. Gamification Science, its History and Future: Definitions and Research Agenda. Vol. 49. **Symposium: on the Architecture of game science, Simulation & Gaming**, v. 49, n. 3, p. 315-337, 2018.

LEFFA, Vilson José. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

MARCUSCHI, Luís Antônio. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1991

MASNY, Diana. Multiple literacies theory: How it functions, what it produces. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 337-352, jul./dez. 2010.

MASNY, Diana; COLE, David R. (Orgs.). **Multiple Literacies Theory**: a deleuzian perspective. [S.l.]: Sense publishers, 2009.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020. 272 p.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233954801>. Acesso em: 1º ago. 2023.

MATTOS, Andréa Machado de almeida; COSTA, Emmanuelle Pereira da. Narrativas multimodais e formação de professores. **Travessias Interativas**, p. 12-28, 2018.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken**: why games make us better and How They can change the world? 1. ed. New York: Penguin Press, 2011.

MENDONÇA, Ariane Peixoto. **Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Unidade Universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, Dossiê Especial FICLLA, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria; IFA, Sérgio; ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. “As pessoas são as suas histórias”: uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 569–574, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/23837>

MORA, Raúl Alberto; LOPERA GÓMEZ, María Catalina. Games in the Classroom: More Than Just Having Fun. **HOW**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 75–82, 2016. Disponível em: <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/220> . Acesso em: 9 mar. 2023.

MORA, Raúl Alberto et al. Language-as-victory: A study of gaming literacy practices in second-language contexts. In: **INTED2016 Proceedings**. IATED, 2016. p. 2823-2831. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314372342_language-as-victory_a_study_of_gaming_literacy_practices_in_second-language_contexts

MOREIRA, Karyelly. **Praxiologias de educação linguística em tempos de pandemia: (des)construções e ressignificações no Projeto English Mentoring**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO, 2022.

MOTA, Mylena de Andrade; SANTOS, Thiago de Melo Cardoso; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Pibid Inglês em Ação: Uma Experiência de Gamificação em uma Escola Pública. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 11, n. 27, p. 99-111, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/1296>. Acesso em: 5 out. 2022.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. **Formação inicial de professores de Inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21022018-105913/pt-br.php>. Acesso em: 5 out. 2022.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação**: a transformação do conceito do termo jogo na pós-modernidade. (especialização, olhar depois como faz a referência). Curso de Especialização (lato sensu) em Mídia, Informação e Cultura, Universidade de São Paulo, 2013.

NICHOLSON, Scott. A RECIPE for Meaningful Gamification. In :Wood, L. & Reiners, T., eds. *Gamification in Education and Business*, New York: Springer, 2015, p. 1-20.

OLIVEIRA, Jossane Rodrigues de. **Movimentos de construção de sentidos e suas rizomatizações no curso Wanna Talk?!**: um estudo sobre multimodalidade crítica em aulas de inglês. 2022. 127f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior. Anápolis, GO, 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) em prosa and verse: entre desaprendizagens and learning otherwise. In: PESSOA, Rosane Rocha et al. (Orgs.). **Universidadeescola e educação linguística crítica**: compartilhando vivências dos GEPLIS GO, MT e DF. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 35-52

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. 280p.

PORTUGAL, Rita de Cássia Couto Medeiros. **Escrita em língua inglesa por meio da gamificação em uma plataforma virtual**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 4, set. 2020.

RAMOS-SOARES, Wilker. “A escola foi o lugar mais tóxico para meu corpo transitar”: autoetnografia de um corpo gordo na escola, **Anais do SIELLI e Encontro de Letras 2020**, v. 2, n. 1, 2021.

REZENDE, Tânia Ferreira. Pós-fácio. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes, 2017. p. 279-289.

RODRIGUES, Michael Douglas; ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Para além de “certo” ou “errado”: Educação linguística crítica em um cursinho popular. *In*: PESSOA, Rosane Roxa; SILVA, Kleber Aparecido; FREITAS, Carla Conti (Orgs.). **Praxiologias do Brasil Central**: sobre a Educação Linguística Crítica. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa**: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. 262 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11798/3/Tese%20-%20Val%20Rosa%20da%20Silva%20-%202021>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SABOTA, Barbra do Rosário Silva; ALMEIDA, Ricardo Regis; MOURA, Rodrigo Milhomem de. Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Freire. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 2212-2234, maio/ago. 2021.

SABOTA, Barbra do Rosário Silva; GOTTARDI, Letícia; RAMOS-SOARES, Wilker. Mescla-The Podcast! possibilidades outras na educação linguística crítica via mídias digitais. *In*: REIS, Marlene Barbosa de Freitas et al. (Orgs.). **Educação, Linguagens e Tecnologias**: possibilidades interdisciplinares de formação integral e compromisso social. 1. ed. Anápolis: Editora UEG, 2022. p. 143-161.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf.

SANTOS, Benyelton Miguel dos. **Justiça social e letramento crítico**: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura no campus da UFAL. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, Adenise Cordeiro; FELDENS, Dinamara Garcia. Vozes do triunfo: narrativas de si de professoras da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 1, p. 379-392, 13 jun. 2019.

SCHUYTEMA, Paul. **Design de Games**: uma abordagem prática. Tradução Cláudia Mello Belhassof. São Paulo: Cenage Learning, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana;

MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 251-261. 280p.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na Linguística Aplicada: contribuições de pesquisas cá do cerrado central do Brasil. *In*: SILVESTRE, Viviane Pires Viana et al. **Movimentos críticos em educação linguística** [recurso eletrônico]: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157-174. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/362289988_MOVIMENTOS_CRITICOS_EM_EDUCACAO_LINGUISTICA_Um_gesto_de_afeto_e_gratidao_a_Rosane_Rocha_Pessoa.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana et al. **Movimentos críticos em educação linguística**: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/362289988_MOVIMENTOS_CRITICOS_EM_EDUCACAO_LINGUISTICA_Um_gesto_de_afeto_e_gratidao_a_Rosane_Rocha_Pessoa. Acesso em: 10 ago. 2022.

TEGMARK, Max. **Parallel Universes**. 2003. Disponível em: www.sciam.com. Acesso em: 20 out. 2023.

TELES, Yasmin; GOTTARDI, Letícia; SABOTA, Barbra. Entrelaces rizomáticos na educação como prática de liberdade para a compreensão das diversidades. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas – TO, v. 9, n. 13, 2022. ISSN 2358-8322.

TELES, Yasmin. **Diário dialogado como propiciador de agência discente em contexto de inglês como língua estrangeira**: uma autoetnografia de educação linguística crítica. 2021. 31 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(51.1), p. 77-98, jan./jun. 2012.

VAN LIER, Leo. Ecological-semiotic perspectives on Educational Linguistics. *In*: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. (Eds.). **The handbook of Educational Linguistics**. Malden, MA, USA; Oxford, UK; Victoria, Australia: Blackwell, 2008. p. 596-605.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

ZACCHI, Vanderlei J. Esperando o Inesperado: formação de professores numa era de incertezas. *In*: MOTA, Mailce Borges et al. (Org.). **Língua e Literatura na época da Tecnologia**. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015. p. 259-276.

ZACCHI, Vanderlei J. Dimensões críticas no uso de jogos digitais. *In*: TAKAKI, Nara H.; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 221-241.

ZACCHI, Vanderlei J. O terreno movediço da educação linguística crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**: trajetórias de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 239-249. 280p.

ZACCHI, Vanderlei J. Literacies and digital gaming: negotiating meanings in english language teacher education. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 1, p. 153-168, 13 jun. 2019.

ZACCHI, Vanderlei J.; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs.). **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas**. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2020. 240p.

APÊNDICE A – Primeiro plano de curso da oficina

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

PROPOSTA DE PLANO DE CURSO DE EXTENSÃO

Curso: Gamificação na formação de professores/as de línguas

Professora: Mestranda Yasmin Teles dos Santos

Orientação: Profª. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre

Carga horária: 30 horas

Estrutura: 8 encontros de 2 horas cada

Público-alvo: Professoras/es em formação

Quantidade de vagas: 20

Modalidade: Online (Google Meet) ou pelo sympla.

Período: 01/02/2022 a 15/02/2022

Horário: 19:00 às 21:00– Terças e quintas-feiras

I OBJETIVOS

1.1 Geral:

Propiciar às professoras e professores em formação um espaço em que possam conhecer e discutir o processo de gamificação na educação e como ele pode favorecer o processo de aprendizagem crítica de línguas.

1.2 Específicos:

- **Compreender os conceitos e as relações entre Metodologias ativas e Gamificação;**
- **Discutir o papel da gamificação dentro das aulas de Inglês;**
- **Aprender estratégias de gamificação para o ensino de línguas;**
- **Explorar e desenvolver atividades gamificadas para aulas de Inglês.**
- **Refletir sobre as possibilidades de aulas críticas e gamificadas;**

II CONTEÚDOS

- A gamificação na educação
- Gamificação no ensino de línguas
- Relação entre metodologias ativas e a gamificação
- Uso da plataforma Pixton para criação de aulas gamificadas e críticas
- Desenvolvimento de atividades gamificadas

III CRONOGRAMA

<p>I ENCONTRO 01/02/2022 terça-feira</p>	<p>Tema: Gamificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiro momento: apresentação da turma e do plano de curso • Introdução: Princípios e conceitos básicos da gamificação - Explicação expositiva pela professora formadora • Discussão sobre o tema: Percepções das alunas/professoras <p>Atividade para o próximo encontro:</p> <p>Elaborar questões para o diálogo da próxima aula sobre a gamificação na educação.</p>
---	---

<p align="center">II ENCONTRO 03/02/2022 quinta-feira</p>	<p>Tema: A gamificação na Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gamificação na educação: Conversa com: (convidada) Pensei em alguém do Grupo de estudos Comunidades Virtuais - UNEB • Comentários/ perguntas/ reflexões das alunas e alunos <p>Atividade para o próximo encontro:</p> <p>Leitura e anotações do capítulo 2 do livro pedagogia da Autonomia de Paulo Freire</p>
<p align="center">III ENCONTRO 08/02/2022 Terça-feira</p>	<p>Tema: As metodologias ativas e a gamificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das anotações e percepções das alunas e alunos sobre o capítulo “<i>Ensinar não é transferir conhecimento</i>” (relacionar o capítulo com a gamificação e a proposta das metodologias ativas) • O que são as metodologias ativas? (convidada) • Discussão do texto: “<i>Mudando a educação com metodologias ativas</i>” – José Morán
<p align="center">IV ENCONTRO 10/02/2022 quinta-feira</p>	<p>Tema: A gamificação no ensino de língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gamificação no Ensino de línguas: Apresentação expositiva pela convidada Michely Gomes Avelar • Momento para perguntas e discussão com as alunas e alunos

	<p>Atividade para o próximo encontro: Assistir e fazer anotações sobre o vídeo: https://youtu.be/PDHIyrfMI_U</p> <p>Leitura do texto: QUAST, Karin. Gamificação, Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 20, n. 4, p. 787–820, 2020.</p>
<p>V ENCONTRO</p>	<p>Tema: Educação linguística Crítica no ensino de Língua Inglesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Short Film Alike: Visualização e discussão inicial • Conversa dialogada sobre como tem sido o Ensino de Inglês e que esforços a linguística aplicada crítica traz para os professores de Inglês - Profa. Dra. Viviane e Profa. Dra. Barbra Sabota . • Discussão do texto: “Gamificação, Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores.” (Pensei em convidar a Karin Quast)
<p>VI ENCONTRO 15/02/2022</p>	<p>Tema: estratégias de gamificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre como utilizar as estratégias de gamificação para produzir uma aula crítica (trabalhar as narrativas gamificadas, pensar em um tema social) • Apresentação da plataforma Pixton para as alunas e alunos • Criando avatares com o Pixton <p>Atividades para o próximo encontro: Elaborar um plano de aula crítico utilizando as estratégias da gamificação apresentadas no curso</p>

<p style="text-align: center;">VII ENCONTRO 15/02/2022</p>	<p>Atividade assíncrona: elaboração dos planos de aula</p>
<p style="text-align: center;">VIII ENCONTRO 15/02/2022</p>	<p>Tema: Aulas críticas e gamificadas e considerações finais sobre o curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e discutir os planos de aulas feitos pelas alunas e alunos <p>Feedback e partilha sobre o curso</p>

IV PROCESSOS METODOLÓGICOS

O curso acontecerá na modalidade virtual e será dividido em 8 encontros síncronos e assíncronos, as aulas acontecerão de forma dialogada com a professora formadora e convidados e com a participação das alunas e dos alunos atentando-se aos textos e discussões apresentadas durante o percurso. Para um melhor aproveitamento do curso, os alunos apresentarão ao final do curso, um planejamento de aula gamificada. A 7ª aula será assíncrona, será usada para que as alunas/os escolham e elaborem o trabalho final. As atividades assíncronas e síncronas são meios para que as alunas e alunos coloquem em prática os conhecimentos apresentados no curso.

V AVALIAÇÃO

- Presença nos encontros: mínimo 75% de participação.
- Realização das atividades propostas:
Assíncronas: Anotações e plano de aula crítica gamificada.
Síncronas: Interação durante os encontros.

REFERÊNCIAS

BUSSARELO, Raul Inácio. **Gamification**: Princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa, 2015.

SILVA, J. B., et al. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, 2018.

QUAST, Karin. Gamificação, Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 4, p. 787–820, 2020.

APÊNDICE B – Planejamento final da oficina

PRESS  TO GAMIFY: TEACHING ENGLISH WITH GAMIFICATION



Oficina: Plataforma: ZOOM 

Professora: Yasmin Teles

Orientação: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre

Carga horária: 30 horas

Estrutura: 8 encontros de 2 horas cada

Público-alvo: Professoras/es em formação

Quantidade de vagas: 20

Modalidade: Online pelo zoom via plataforma sympla.

Período: 07/05/2022 a 04/ 06/2022

Horário: 19:00 às 21:00 – Terças e quintas-feiras

Encontro 01:

Tema: Gamificação: primeiros passos.

Introdução: (Neste primeiro momento eu vou dar boas-vindas às/aos participantes da oficina “Welcome guys, I hope you all enjoy this adventure” e me apresentar, ao me apresentar eu usarei o site typeform, para tal, eles terão acesso a um quizz, neste quis eu coloquei algumas informações sobre mim, algumas falsas e outras corretas, eles tentarão adivinhar quais são as informações corretas, depois disso, eu vou fazer a correção junto com eles/as e nisto contando um pouco sobre mim) 15 minutos.

Desenvolvimento: (Neste segundo momento da aula, eles vão se apresentar brevemente, de forma rápida com o nome, idade e localidade(universidade), é para ser algo mais frio

mesmo, normal de muitas aulas tradicionais. Depois desta apresentação, eu vou apresentar uma narrativa para introduzir a oficina “ nesta oficina vocês podem ser quem vocês quiserem, a última coisa que queremos e que vocês tenham medo de ser, nesse sentido, o primeiro passo desta aventura gamificada é criar o seu avatar, este avatar deverá conter uma narrativa, uma narrativa de você, como falei, se você escolher que além de estudante de letras, vocês também são magos, agentes secretos, escritores, eu não vou discordar, pois como disse, aqui você pode ser quem você é. Para criar o avatar nós vamos usar a plataforma pixton, neste momento mostrarei o passo a passo para eles criarem o avatar. Segundo passo, após criarem o avatar, vocês irão escrever uma pequena descrição deste personagem no Padlet, na descrição deve conter o nome completo+ um apelido/nome fictício (ensinar a usar, logar, colocar foto do avatar) que será o seu mundo/reino/jornal até o fim da oficina, é importante que todos façam por será um dos requisitos para obtenção do certificado. Neste padlet, eles irão registrar toda a trajetória deles/avatar, durante os 5 dias de oficinas, a cada entrada, aqueles que mais postarem (pensei em algum tipo de qualificação, bônus), depois, no questionário, posso perguntá-los, como se sentiram quanto a esse detalhe. Após todos finalizarem, partiremos para apresentação dos avatares/participantes e explicação do porquê daquele avatar, característica) 40 minutos.

Conclusão: Apresentação dos slides com o conceito de gamificação, eu vou explicar o que é a gamificação. Depois, **fazer um jogo da memória com os conceitos ensinados.**

Atividade aula 1: navegar pelo padlet e pelo pixton conhecer as funções, fazer um relato, podem usar memes, fotos para descrever o primeiro dia na oficina, de forma livre espontânea, sem se adequarem a forma + atividade extra (sugerida pela próxima convidada).

Typeform link: <https://santosyasmn18.typeform.com/to/Xg9owHEb>

Encontro 02: *Michely (A influência dos games no ensino/aprendizagem de Inglês) – Foco na prática.*

Encontro 03:

Tema: Narrativas vivenciais

Barbra Sabota e Viviane Silvestre: Temas vivenciais, as múltiplas formas de letramentos, um diálogo crítico com as práticas gamificadas.

Encontro 04:

Neste encontro, mostrarei algumas plataformas digitais que podem nos auxiliar em nossas práticas gamificadas. Porém, lembrando que são ferramentas, não formas únicas para gamificação, já que gamificar independe das plataformas digitais.





POWER POINT: Por ser uma ferramenta muito conhecida, eu vou ensinar como trazer algumas mecânicas de jogo para dentro do Power Point, como o jogo de perguntas e respostas e o jogo da roleta.

WORDWALL:

Link para o jogo que criei como exemplo: <https://wordwall.net/pt/resource/29259372>

A plataforma permite que os/as participantes criem minijogos com os conteúdos que quiserem.

5- GIMKIT

Link que será usado para a aula:

<https://www.gimkit.com/join/621536a575a3cd0023994ded/6215355bc14b0c0023559103>

Observação: A gimkit possibilita a criação de conteúdo através das mecânicas de jogos, nela é possível criar perguntas e respostas, adicionar imagens e áudios. Além disso, pode-se, também, procurar conteúdos já prontos. Para essa plataforma em específico, eu irei ensinar a criar, e editar a atividade do link junto com os/as agentes.

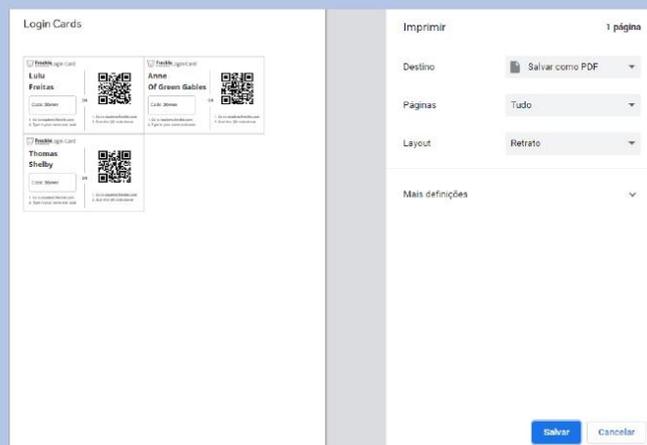
4- Ensinar a usar o Freckle para fazer atividades gamificadas.

Freckle longin fictício: para demonstração de como usar o site/app para a realização de atividades gamificadas.

Link da atividade: <https://student.freckle.com/#/ela/assignments/reading/106594956>

Tema: Women's Gymnastics

Class code: 36vvev, os alunos podem com a senha, ou pela cards que o/a professor/a pode imprimir, para que eles usem o app no celular.



Observação: Esse site é muito bom para gamificar as aulas e principalmente para os alunos praticarem em casa. Porém, um ponto negativo que eu dou para a plataforma é que não tem como mudar as atividades, são atividades prontas que você escolhe. No entanto, existe uma diversidade grande de temáticas, no caso da leitura e escrita. Nesse sentido, cabe a nós professoras usar desta ferramenta de modo crítico, por exemplo: eu utilizei o texto sobre a ginástica, dentro das questões vistas no texto, é importante perguntar o que eles acharam, coisas que eles concordam no esporte, trazer questões como os uniformes que as mulheres são obrigadas a usar, levantar debates a partir das atividades trabalhadas. No mais, as ferramentas que ele oferece sem ser pago são boas. No ícone “[tracker](#)” aparecem as atividades que o/a professora enviou e que precisam ser feitas. Outro ponto positivo, quanto mais o aluno navega na plataforma, mais ele ganha moedas. Ao realizar as atividades, ele/a pode perder ou ganhar moedas, caso responda corretamente de primeira, ganhará uma determinada quantidade de moedas, caso erre poderá perder moedas e assim sucessivamente, isso pode instigar alguns alunos, pois o acúmulo de moedas desbloqueia a loja com itens para o avatar dos/as students. Porém é importante frisar que as moedas, ou o não representam o desempenho do estudante, é apenas uma forma de engajar a turma. Além disso, os/as alunos/as podem acompanhar o progresso dos/as colegas através do Leaderboard, esta é uma mecânica comum na gamificação, penso que possa ser um ponto a ser discutido, pois até que ponto isso não reforça alguns padrões capitalistas no qual somos colocadas diariamente?

Em relação ao feedback, eu achei incrível. Eu como professora tem acesso a tudo que o meu aluno fez, tanto atividade obrigatória, quanto as outras feitas. Além disso, é possível ver o desenvolvimento dos/as alunos/a de perto, quanto errou, o que errou, isso facilita o Feedback, outro mecânica essencial em práticas gamificadas.

Home
Activity Feed
Assignments
Reports
Roster
View student app
Math
ELA
Social Studies
Science

Article Reading Results for Lulu Freitas

ELA Reports / Article Activity / Article Reading Results for Lulu Freitas

Created: Feb 22, 2022

ACCURACY	ARTICLE LEVEL
25%	8C

Women's Gymnastics

Women's gymnastics is a sport that requires strength, flexibility, balance, coordination, and endurance to perform different stunts and acrobatic moves. It

What can you infer based on this detail?

The U.S. did not make a significant impact on gymnastics until the 1950s when the Americans started consistently winning Olympic and World team

Atividade final: Elaboração de uma aula de Inglês gamificada utilizando as ferramentas e mecânicas apresentadas na oficina.

Dinâmica: trio + 20 minutos de apresentação, enviar o plano para professora responsável antes.

5º encontro: Apresentação dos trabalhos (aulas), logo após as apresentações, ao invés de apenas a professora dar o Feedback, os alunos também terão que dar um Feedback aos colegas. Terminada as apresentações, a segunda parte da aula conterà alguns avisos, como os prazos para a entrega dos links do padlet e de um pequeno questionário que será enviado por mim à eles, o prazo será de uma semana após o término da oficina. Para finalizar, agradecerei aos/às participantes pela presença e dedicação na oficina e deixarei um espaço para que eles/as expressem suas opiniões sobre a experiência da oficina. Os certificados serão emitidos logo após a análise de todas as atividades realizadas durante a oficina.

CRONOGRAMA DE DIVULGAÇÃO, INÍCIO E FECHAMENTO:	
DIVULGAÇÃO	24 a 31 de março
INÍCIO	16 de abril
FINALIZAÇÃO	14 de maio
ENTREGA DOS CERTIFICADOS	23 de maio



APÊNDICE C – Exemplos de atas da oficina

PRESS TO GAMIFY

OFICINA I – 07 de maio de 2022

No dia 07 de maio de 2022 foi realizado o primeiro encontro da Oficina *Press to gamify*, em que estavam presente Kevin, Amanda, Bird birdalike, Jakellyne, Kathielle, Lícia, Thayza e Danilo, além dos monitores e da mediadora. Em primeiro lugar, teve um momento de apresentação do *Team Gamify*, em seguida o cronograma de encontros e de atividades com o uso do *Padlet* foi exposto. Logo, a apresentação da Yasmin, mediadora da oficina, foi feita por meio de uma atividade gamificada de perguntas e respostas, e a geral dos integrantes foi realizada por meio da construção de um avatar (utilizando o *Pixton*) e a criação de uma narrativa utilizando os termos “no meu mundo há...” e “no meu mundo não há...” para ser postada no *Padlet*. Nesses momentos surgiram reflexões de como é importante levar temas do “mundo ao nosso redor” para os alunos, além de considerarmos, também, os sentimentos deles, considerando que com os estudantes nós aprendemos e ensinamos. Depois a gamificação foi explicada na teoria, em que, no caso da sala de aula, é usar ferramentas de jogos para falar sobre algum conteúdo e engajar os alunos, levando em conta que tem como fazer uma atividade gamificada sem usar elementos virtuais, e sim cenários lúdicos em que o sujeito precisa estar ativo. Por fim, foi discutido como aplicar atividades nesse contexto, sendo que é necessário entender que não cabem em todas as situações e que precisa partir das necessidades e interesses dos alunos, propiciando reflexões e discussões críticas.

PRESS PLAY TO GAMIFY
OFICINA I – 14 de maio de 2022

No dia 14 de maio de 2022 estavam presentes na oficina Edilane, Felipe, Jakellyne, Kevin, Licia, Thayza e Adriely, além dos monitores, da mediadora e da convidada do dia, a Michely. Inicialmente, a Michely se apresentou e contou como surgiu seu interesse pela gameficação, sendo que ela gostava muito de jogar e observava que todos aprendiam com os jogos, menos ela. Então, ela teve um filho que também começou a gostar de jogar, e passou a ver não só como quem jogava, mas também como quem observava alguém jogando. A convidada, também, relatou um acontecimento que favoreceu para o interesse nessa área. Em uma aula de Língua Inglesa, na qual ela mediava, havia um vocabulário um pouco complexo que seria apresentado aos alunos, mas, na verdade, não foi uma surpresa para os estudantes, pois eles já conheciam as palavras por conta dos jogos que jogavam. Em seguida, a Michely buscou conhecer a relação dos participantes da oficina em relação aos jogos, em que alguns jogavam com frequência, outros só quando criança, e também alguns só queriam aprender mais sobre o assunto pelo fato de seus alunos serem engajados nessa área. Iniciou comentado que os *games* são quaisquer jogos digitais, seja no computador, no celular, em máquinas ou no vídeo game. Depois, questionou o que os participantes sentiam quando jogavam, e a resposta seria em uma plataforma usando três palavras, e um dos apontamentos depois dessa atividade foi que nos jogos há uma forma de se expressar. Outra pergunta foi lançada, agora para responder oralmente no grupo, “Por que jovens e crianças jogam?”, e algumas das respostas foram: para distrair; divertir; conectar com o outro; sentir-se ativo; fugir da realidade. Em seguida, a convidada explicou que os jogos requerem um domínio não só de *Software*, mas também de linguagem, pois apresentam ícones, gráficos, além da linguagem sonora (por exemplo, quando há uma situação de perigo tem um som específico que é diferente de quando o ambiente está tranquilo). Por fim, os jogos e as possibilidades que eles trazem foram situadas no contexto da sala de aula, em que a convidada expunha um jogo e perguntava quais conteúdos poderiam ser trabalhados com ele. Por exemplo, um jogo de montar uma cidade poderia ser trabalhado usando *prepositions of place*, *There is/are*, questões sociais, de administração, etc. Outro exemplo foi por meio do jogo *The sims*, em que oportunizaria falar sobre vestuário e emoções. Vale ressaltar que foi reforçado que ainda que os jogos sejam usados como ferramenta de aprendizado a sua principal finalidade é a diversão, então isso não pode ser desconsiderado.

APÊNDICE D – Material de divulgação

Oficina remota e gratuita

Press  to Gamify:

Teaching English with Gamification

Professora:

Mestranda Yasmin Teles (PPG-IELT)

Supervisora:

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (PPG-IELT)



Certificado de 20 h



Oficina remota e gratuita

Press  to Gamify:
Teaching English with Gamification

Inscrições abertas

Período de inscrição: de 11 a 18 de abril

Inscrições pelo link/QRcode :

<https://url.gratis/wEao60>



Para mais informações:

 teacheryasmin2@gmail.com



vagas limitadas

Oficina remota e gratuita

Press to Gamify: **Teaching English with Gamification**

Sobre a oficina:

- É destinada a estudantes de Letras, de qualquer instituição, do Brasil.
- A oficina acontecerá remotamente aos sábados, via *Zoom*, nos dias 7, 14, 21, 28 de maio e 4 de junho, no período vespertino, das 14 às 16 horas.
- As inscrições serão realizadas somente por meio da plataforma *Symppla*.

Para mais informações:

 teacheryasmin2@gmail.com



APÊNDICE E – Questionário inicial

06/10/2022 15:10

Formulário inicial

Formulário inicial

Para que possamos aproveitar essa experiência ao máximo, pedimos que respondam este questionário da forma mais sincera possível. Além disso, ninguém além da professora-pesquisadora terá acesso a tais dados.

***Obrigatório**

1. Nome completo *

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

3. Endereço *

4. Número de telefone *

06/10/2022 15:10

Formulário inicial

5. Qual a sua classe social ? *

6. Que tipo de aparelho utilizará para participar da oficina? (Celular, notebook, tablet, computador) *

7. Instituição a qual é vinculado *

8. Qual período está cursando ? *

9. Por que você se inscreveu nesta oficina? *

10. Quais são as suas expectativas para esta oficina? *

06/10/2022 15:10

Formulário inicial

11. O que você entende por gamificação? *

12. Você possui alguma experiência com docência? Ou com a gamificação? *

13. Ao seu ver, como a gamificação pode fomentar a atuação crítica de professores/as de Inglês? *

APÊNDICE F – Termo de compromisso usado

13/10/2022 12:09

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Gamificação na formação crítica de professoras/es de Inglês: problematizações e ressignificações”. Meu nome é Yasmin Teles dos Santos, sou mestranda, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, selecione a opção correspondente ao final deste termo. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail yasmin.santos@aluno.ueg.br, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62)994125923. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

O objetivo desta pesquisa é problematizar a gamificação na formação crítica de professoras/es de Inglês no curso de Letras. A pesquisa ocorrerá inteiramente remota e em ambiente virtual. Os procedimentos de coleta de dados serão gerados na oficina a ser ofertado aos licenciandos/as a qualquer instituição de Ensino Superior, ofertadas pelos laboratórios Lim-Life coordenado pelo PPG-IELT/UEG. Para fonte de geração do material empírico serão utilizados os seguintes instrumentos. Um questionário inicial feito através da plataforma Google (dados gerais-idade, cidade, sexualidade, período etc.), os encontros, os encontros da oficina (gravados em vídeo), diário do pesquisador (gravados também em áudio/vídeo), relatos de vivências dos/as participantes (narrativas / vídeos/ áudios), atividades (relatos audiovisuais/narrativas, resumos, mapas mentais, planos de aula e etc.), entrevista (gravadas em vídeo). A pesquisadora enfatiza aqui a sua importância nesta pesquisa, caso aceite participar dessa pesquisa, guarde em seus arquivos um cópia de todos os documentos eletrônicos.

Os riscos inerentes a sua participação nessa pesquisa são somente de ordem moral. A participação é voluntária, sendo assim, há uma possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Porém, poderá haver riscos morais mínimos aos participantes que não querem expor seus dados. No entanto, eu enquanto pesquisadora responsável pela tentarei minimizar o risco moral o máximo fazendo uma análise cuidadosa e sensível de todos os documentos, além disso, para que você se sinta à vontade, ao final do termo você pode optar por usar um apelido que será utilizado para mencioná-lo dentro da pesquisa. Deixamos claro que você poderá desistir a qualquer momento. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na

13/10/2022 12:09

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

pesquisa, esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Esta pesquisa terá como benefícios, considerando que esta é uma pesquisas sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles/as que decidirem participar; tampouco haverá qualquer tipo de ônus caso decida por tomar parte dela. Os possíveis benefícios aos participantes serão a oportunidade do propiciamento de discussões acerca da temática da Educação como prática de Liberdade para a formação das diversidades na Pós-Graduação. Bem como, uma reflexão sobre a sua própria prática em relação à temática trabalhada no segundo encontro da disciplina.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital), sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os resultados da sua participação poderão ser consultados a qualquer momento, disponibilizaremos o e-mail yasmin.santos@aluno.ueg.br e o telefone (62) 9 9412 5923 para solicitar o envio do material e após a pesquisa finalizada os resultados discutidos estarão no artigo que será produzido.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a análise dos dados só será feita após a confirmação de participação dos envolvidos.

***Obrigatório**

1. Você concorda, após a leitura cautelosa do termo, participar desta pesquisa ? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13/10/2022 12:09

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

2. Nome completo *

3. Como gostaria de ser mencionado na pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Meu nome
- Pelo nome do meu Avatar
- Outro nome fictício
- Outro: _____

4. Se você marcou "outro", qual seria?

5. Por fim, declaro que li e concordo com todas as informações presentes neste documento:

Marcar apenas uma oval.

- Li e concordo.
- Li e Não concordo.

Qualquer dúvida, entrar em contato com a pesquisadora através dos contatos a seguir :

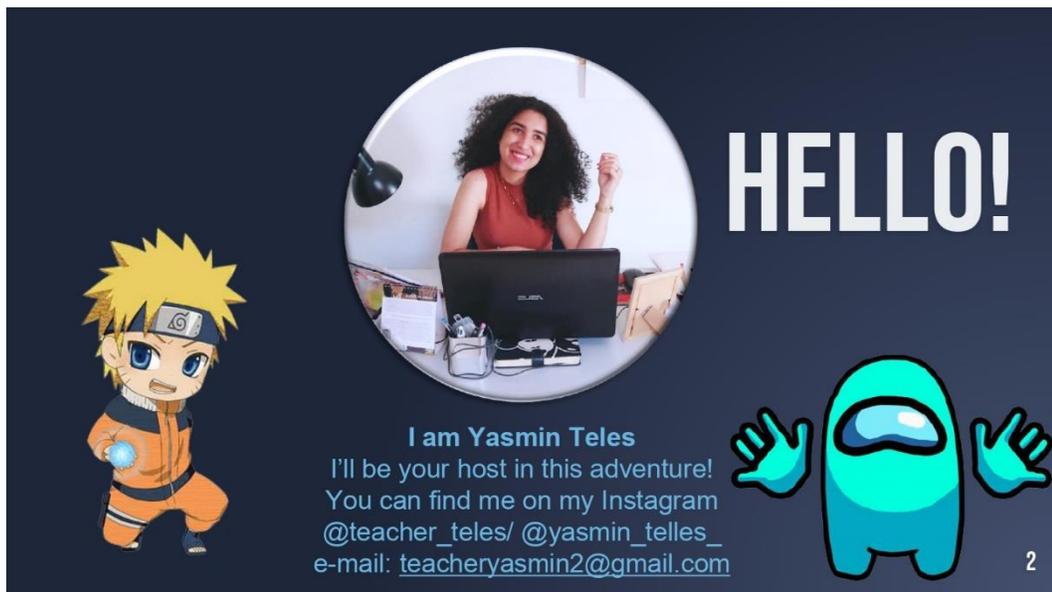
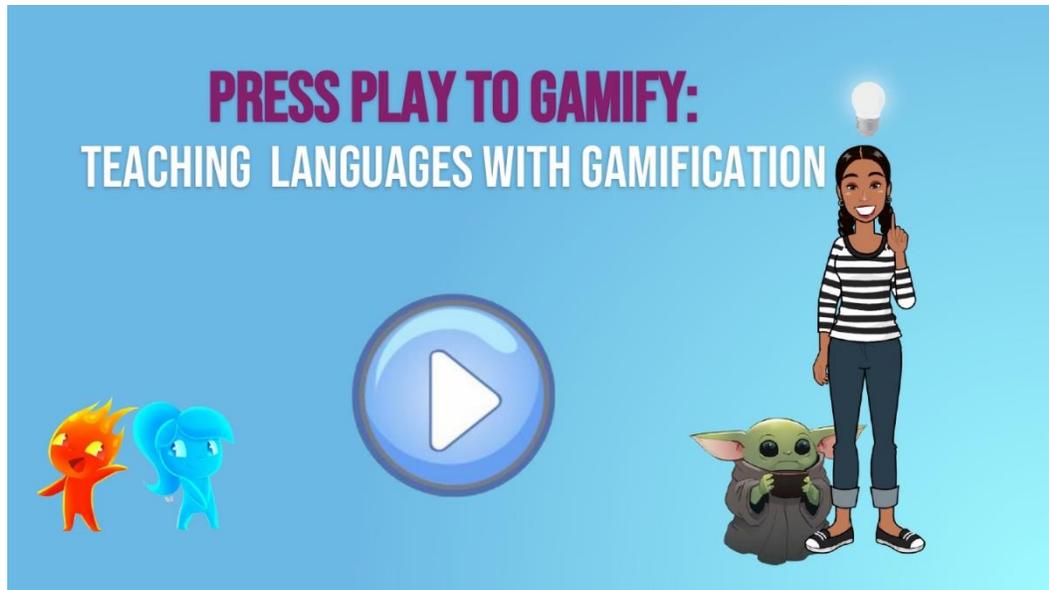
santos.yasmin18@outlook.com

Telefone (62) 9 94125923

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE G – Materiais didáticos construídos para a oficina



SOBRE A OFICINA...

Esta oficina faz parte da minha pesquisa de mestrado que tem como nome: Gamificação na formação crítica de professoras/es de Inglês : problematizações e ressignificações

Nosso objetivo neste estudo é : problematizar a gamificação na formação crítica de professoras/es de Inglês no curso de Letras.

A abordagem crítica deste trabalho: passeio pelas discussões em Linguística Aplicada Crítica, entre as múltiplas formas de letramentos, em direção à Educação Linguística crítica que nos provoca a refletir as nossas práticas como professores de Inglês, tornando nossa prática sempre reflexiva e problematizadora(MOITA LOPES, 1994;PENYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003; SILVESTRE; 2017).

3

CRONOGRAMA

Encontro 01: Gamificação, primeiros passos...

Encontro 02: A influência dos games no ensino/aprendizagem de Inglês

Encontro 03: Narrativas Vivenciais (foco na abordagem crítica)

Encontro 04 : Plataformas e Ferramentas para construção de atividades gamificadas

Encontro 05 : Fechamento da oficina

AVALIAÇÃO



ATIVIDADE	DATA DE ENTREGA
DIÁRIO NO PADLET CONSTRUÍDO DURANTE O PERÍODO DA OFICINA (INDIVIDUAL)	Entregar o link para professora responsável até dia 10 de junho
PROPOSTA DE ATIVIDADE GAMIFICADA	Esboço da atividade, resumo escrito até dia 03 de junho . 04 de junho (apresentação)

LET'S PLAY A GAME?

I'LL LET YOU KNOW ME MORE

GO TO THE LINK : [HTTPS://SANTOSYASMIN18.TYPEFORM.COM/TO/XG90WHEB](https://santasyasmin18.typeform.com/to/xg90wheb)



TELL YOUR STORY...

“ WHO AM I ” CHALLENGE

- Create your avatar, (be free and creative, you can be whatever you want to be);
- Choose a name, or not (You can use your name)
- Create a short narrative to your avatar, a world or multiverse...it's up to you; (Write down)
- Put this sentence inside your story “ In my (story, world, narrative...) there is no...” for example : In my world there is no violence.
- Put your avatar and story text on the Padlet
- Present yourself, the avatar and the story behind of it. Tell your group the why and purpose behind of it.



LET'S CREATE...



PIXTON



padlet

WHAT IS GAMIFICATION ? DO YOU KNOW ?



- A** THE USE OF GAMES AT CLASSROOM.
- B** THE USE OF GAME-THINKING AND GAME AND GAME MECHANICS IN A NON-GAME CONTEXT.
- C** THE USE OF DIGITAL GAMES TO IMPROVE LEARNING.

13

WELL DONE !



That's the right answer 🍷 !

15



Oops, that's not the answer 🙄 !

14

A gamificação parte do princípio de se pensar e agir como em um jogo, entretanto em um contexto fora do jogo, como na escola.



16

A gamificação Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. (BUSSARELO, 2016, p.18).

Para que a nossa prática gamificada seja bem feita, precisamos ter objetivos extrínsecos que partam das necessidades apresentadas por nossos/as alunos/as, de um contexto de realidade deles/as, propiciando assim, a agência dos/as nossos/as alunos/as.



19

- Dentro do jogo, o sujeito vivencia uma história, o desenvolver dessa narrativa depende da ação ativa do sujeito para a resolução dos problemas apresentados, como vemos em jogos de sobrevivência.
- As mecânicas permitem as orientações nas ações dos jogadores, as dinâmicas são as interações entre jogador e mecânicas do jogo. Os componentes são os resultados alcançados através da ação do jogador.



18

COMO APLICAR A GAMIFICAÇÃO DE FORMA CRÍTICA EM NOSSAS AULAS?

Compreender que ela não cabe em todas as situações;

Partir das necessidades e interesses dos(as) nossos(as) alunos(as);

Examinar qual elemento, mecânica ou dinâmica se encaixa melhor no seu contexto de ensino;

Trabalhar temas que possam propiciar reflexões e discussões críticas, para que os alunos possam ampliar seus repertórios em língua Inglesa

Nunca forçar os/as alunos/as a realizar uma atividade gamificada, a iniciativa de participar deve surgir deles/as

O que mais vocês acham que podemos fazer para propiciar o engajamento dos nossos/as alunos/as de forma crítica?

Tem como objetivo, engajar os sujeitos (alunos/as) em atividades cotidianas, fora, ou dentro do contexto virtual.



17

REFERÊNCIAS

BUSARELO, Bael Inácio. **Gamification: Princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

FADÉI, Luciano Maria *et al.* Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

HÉRIE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. Orientação. In: FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Pearson, 2013. p. 13-51.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PENNYCOOK, A. (2009). "Uma linguística aplicada transgressora". L. P. MOITA LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada INTERDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kátia Aparecida; FREITAS, Carla Costa (org.). **Pratologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1 ed. São Paulo: Pi de Palavras, 2021.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; SABOTA, Barbara PEREIRA; Azevêdo Lopes. Guiando o olhar: estudos decoloniais na resignificação do ensino de língua inglesa. In: **MASTRELLA-DE-ANDEADE, Mariana Rosa (org.). (Re)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras de Línguas**. 1 ed. Campinas: SP: Pontes Editores, 2020.

RAJAGOPALAN, Kavayale. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão étnica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

QUAST, Katia. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020.

22

PRINCIPAIS ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO

- Dinâmicas**
 - EMOÇÕES
 - NARRATIVA
 - RELAÇÕES
 - RESTRICÇÕES
 - PROGRESSÃO
- Mecânicas**
 - DESAFIOS
 - COMPETIÇÃO
 - COOPERAÇÃO
 - FEEDBACK
 - RECOMPENSA
 - CONQUISTAS
 - MEDALHAS
- Componentes**
 - PONTOS
 - DESBLOQUEIO DE CONTEÚDO
 - NÍVEIS, LEADERBOARD



20



APÊNDICE H – Transcrição parcial de um encontro da oficina

Transcrição parcial do 3º encontro da oficina *Press play to gamify: teaching English with gamification*, no dia 21 de maio de 2022

Professora convidada 00:05: Que narrativas eu consigo construir nessa ideia geral? Eu consigo também relacionar o global e o local. Isso é muito importante porque eu passo a ter também mais habilidade para agir e para tomar decisões.(00:22)

Professora convidada 00:23: Parte desse processo também implica em reconhecer que o tempo que nós temos vivido é um tempo com a aceleração do ritmo das coisas. Esse ritmo acelerado das coisas faz com que eu me apresse para algumas coisas, faz com que eu me atente para determinadas coisas e que eu deixe de apreciar outras coisas que são tão necessárias para mim, que são tão importantes para mim quanto isso, é... que está sendo imposto. Então, sempre que eu levo em consideração o local e o global, isso me ajuda muito a perceber quais são os saberes produzidos, onde eu estou, de que forma eu participo nessa construção, do que há no mundo e o que me interessa absorver, o que me interessa, é... trazer, reconstruir, propor. Do ponto de vista do global, tá? Então, essa é a relação local-global.(01:23)

Professora convidada 01:26: Outra coisa que é muito importante, que também já falei, essa aceleração do ritmo das coisas, aceleração do tempo, das coisas, que faz com que a gente deixe de perceber como elas de fato são e passe a consumir uma noção de tempo pautada pelo capitalismo. Que a gente chama, não é?, segundo Bauman, de capitalismo parasitário.

Professora Convidada 01:48: Por que parasitário? Porque ele suga de nós todas as nossas energias, toda a nossa criatividade, todo o nosso tempo disponível para a reflexão e, em troca, o que nos oferece é uma remuneração muito baixa daquilo que a gente faz, não é o nosso tempo, ele está pauperizado, o nosso tempo é muito mal remunerado, e essa aceleração das atividades que temos que fazer todos os dias, ela é cada vez mais ampla. Isso interfere muito grandemente nas mudanças da forma de produção e construção de saberes ou na forma como eu vejo um consumo ou apropriação de saberes.

Professora convidada 02:28: Bom, e aí por que consumo? Não é? Se eu pego tudo o que está disponível online ou tudo o que está disponível nos livros e simplesmente acredito, eu compro essa narrativa. Entro nessa narrativa como se ela fosse a única possível. Estou numa relação de consumo com os saberes, consumo de conhecimento.

Se entro nessa relação acreditando que posso construir nos meus próprios sentidos, que posso participar ativamente na forma como aqueles saberes existem no mundo, isso significa que eu estou participando de um processo de construção de saberes e não simplesmente de consumo.

Professora convidada 03:17: Então, a relação consumo e produção está atrelada a essa relação de construção de saberes, tá?

Professora convidada 03:28: Se eu parto do princípio de que as narrativas não são únicas, eu também preciso entender que a língua como prática social engloba diversas formas de perceber a linguagem, então o gesto é uma linguagem, um olhar é uma linguagem. A dança é uma linguagem, grafite é uma linguagem. São várias linguagens, porque são várias formas de acessar o mundo e produzir sentidos, né?

Professora convidada 04:03: Se eu tenho essas múltiplas formas de produzir sentidos, eu também preciso ter múltiplas formas de acessar esses sentidos que são produzidos, e aí, antes de eu passar adiante, eu gostaria de ouvir de vocês um pouco, por que vocês acham que isso é importante ou se

vocês acham que não é importante também, eu quero ouvir vocês, obviamente, mas por que vocês acham que isso é relevante?

Professora convidada 04:26: Essas relações que eu já falei até agora sobre a forma de ver o conhecimento global, conhecimento local, as múltiplas formas de acessar textos, de produzir textos, por que que isso se torna irrelevante?

Teles 04:47: Para mim, é muito marcante. Essa, essa parte da escuta, de saber que são narrativas... a senhora ia falando em, né?, eu ia lembrando, por exemplo, é... dessa questão das narrativas que a gente entra em contato. É... pessoas diferentes falam, então narrativas diferentes. E assim a gente consegue, é... como fala? A partir disso, ter contato com formas diferentes de ver a linguagem [...] essa semana, eu nem sei se cabe muito, mas foi o que lembrei, porque eu fiquei muito reflexiva (+) [...] eu passei por uma situação que eu fiquei muito reflexiva, porque foi assim (+) eu estava numa sala de quinto ano, são meus alunos. Eu até falei com a Yasmin. A gente estava falando sobre convite de aniversário e ia entrar na questão de endereço, né? Quando vai fazer a festa e tal, se isso vai falar da diferença do endereço aqui? Como a gente coloca em inglês, e aí eu falei assim: “Gente, é... eu não tô lembrando o nome de nenhuma rua aqui em Anápolis. É... alguém me fala uma rua”. Eu falei assim, né? Aí eles falaram assim: “Tal rua, tal rua”. Aí falei: “Nossa, eu sou muito ruim de localização, não lembro”. Aí uma aluna falou assim: “Nossa, *teacher*, você tem tanta cara de quem anda de ônibus”. Aí eu falei: “Sim, uai, eu ando de ônibus”.

Teles 06:35: Só que o que me deixou reflexiva não foi essa fala, não. Foi um aluno que falou assim: “Nossa, você ofendeu a professora”. Aí, assim, é a leitura deles, não é? Então, assim, são narrativas diferentes porque são pessoas diferentes e realidades diferentes, e a realidade deles é que eles têm a classe social bem alta.

Teles 06:58: E aí entra o quê na reflexão sobre isso? Mas é... qual que é a cara de quem anda de ônibus? Porque é um insulto andar de ônibus, bicicleta, entra nesse assunto, me lembrei disso, nesse contexto de pessoas diferentes, narrativas diferentes, então vê a língua de maneira assim, também fluida, diferente, que não é algo ali na caixinha.

Rodrigues 07:26: Sim, é... eu concordo com ela [a agente se refere à monitora Teles]. E eu acho muito importante é a gente ter várias formas, né?, de acesso ao conhecimento. Então acho que, quanto mais formas a gente tiver de trazer esse conteúdo para as pessoas, é... para os alunos, né?, de trabalhar de diversas formas para eles aprenderem, para terem mais facilidade, porque uns têm facilidade com uma forma de aprendizado, outros com outro. Então, se a gente fizer uma mesclagem desses aprendizados e levar de uma forma um pouco de cada um para os alunos, eu acho que seria muito melhor, né? Para o aprendizado deles.

Professora-pesquisadora 08:42: Aproveitem muito a professora Barbra, pessoal. Ela tem muito a contribuir com as nossas discussões.

Teles 08:48/.../: Todo mundo que passa pela Bárbara sai com alguma coisa diferente da vida porque ela tem muito, muito mesmo a nos ensinar.

Emanuel 09:31: É... eu gostaria de compartilhar uma opinião, é mais uma visão mesmo. Recentemente eu assisti um vídeo de um professor chamado Guilherme Terreri [Rita von Hunty]. Ele, ele é bastante conhecido. Ele, ele é youtuber e ele falou, ele, acho que ele trata muito sobre essa questão da comunicação, da linguagem, né?, dessa representação da comunicação na sociedade. Ele falou que a comunicação não é a gramática que gira em torno da comunicação, ou, quer dizer, não é a comunicação que gira em torno da gramática, é a gramática que gira em torno da comunicação. Então, estava até pensando nisso que a Teles falou, a comunicação, ela é um instrumento, uma ferramenta de acesso para as pessoas e inclusive essa parte aí dos textos, né? É

por meio dos textos que a gente consegue se comunicar com as pessoas, acessar a comunidade. Assim, no sentido geral, e expressar ideias e opiniões.

Emanuel 10:50: Então ele até tinha falado sobre a questão do Hino Nacional, que é um hino, é um texto que ele meio que segrega as pessoas da elite e as pessoas do povo mesmo, porque é um texto que todo mundo canta, mas pouca gente para pra refletir o que aquelas palavras lá do Hino Nacional realmente estão querendo dizer. Então, o texto é uma ferramenta de comunicação para acessar, ah, ou distribuir conhecimento e acessar as pessoas, é basicamente isso minha contribuição na discussão.

Professora convidada 11:28: Muito bem, Emanuel. E o Guilherme Terreri, que é a pessoa que interpreta a Rita von Hunty, ele tem uma produção multimodal muito forte, né?, porque ele acessa diversos sentidos. Quando a gente fala sobre multimodalidade, a gente está querendo ampliar a noção de texto para aquela clássica tradicional que a gente tem que entender um texto escrito ou um texto verbal não é um texto oral. Quando a gente está falando sobre multimodalidade, nós estamos querendo dizer que as cores importam, que as imagens ao redor daquelas cores importam. A forma como eu escolho uma camiseta ou outra para estar com vocês importa porque eu estou produzindo mensagens com o meu corpo.

Professora convidada 12:12: O Guilherme Terreri, por exemplo, é uma pessoa que constrói muitos sentidos, constrói muitos textos com a sua imagem, né?, porque ele está querendo passar diversas ideias não apenas pelo que ele fala, ou por aquilo que ele mostra que ele leu, porque ele cita referências o tempo todo, mas também pela figura que ele representa, por quem ele é. Se fosse, né?, nesse ambiente virtual, ele seria um Avatar dele mesmo, né? A forma como ele se veste, como ele se apresenta quando Rita é um Avatar de si mesmo, né? A força que ele quer imprimir no mundo a partir do texto que ele produziu.

Professora convidada 12:49: E o processo de gamificação para nós nas perspectivas críticas é muito ligado a isso. Não é só eu saber fazer uma bonequinha, um personagem que seja parecido comigo, mas com a força que eu quero mostrar que eu tenho com aquilo que eu quero representar, que eu tenho quando eu trago, por exemplo, para esse, para essa oficina. Uma camiseta da Mulher-Maravilha tem determinados sentidos que eu estou querendo que sejam construídos. A partir disso, é claro que tem fragilidades e potencialidades em cada imagem que construí. E aí também cabe a mim discutir, mas isso é aos poucos.

Professora convidada 13:25: Então é isso, pessoal. Quando a gente pensa em múltiplas formas de acessar e de produzir texto, isso é importante para nós, pelo menos penso eu, porque isso muda a nossa visão tradicional de texto oral ou texto escrito. Isso amplia para um universo em que tudo é texto, tudo é mensagem, certo?

Professora convidada: Então, nesse sentido, nesse sentido, as cores, as formas, os movimentos das imagens, os sons, músicas, palavras, gestos, tudo isso passa a ser elemento multimodal, o formato das cores que eu quero apresentar, a movimentação da setinha que eu quero que haja uma ênfase ali, então tudo o que eu coloco constrói sentido intencionalmente ou não, entende? O que eu preciso pensar isso. Quando a Teles vira e fala para a priminha dela assim: “Ah, minha prima querida, não pode ir para a igreja de biquíni”, aí a priminha dela fala: “Mas por quê? O meu biquíni é tão bonitinho”.

Professora convidada 15:01: Então, quando uma linguagem é considerada adequada ou inadequada, é isso que nós estamos nos preocupando, né? Por que às vezes a gente fica tímido para

falar inglês numa turma cheia de professores? Porque a gente pensa “é a minha face que está sendo exposta”. Tem uma expressão na análise do discurso (?) quando você mantém a face ou perde a face diante de um ambiente que está acontecendo ali. Nesse ponto, a gamificação nos fornece um escudo a mais. Ela é uma proteção a mais, porque não é você que está perdendo a sua faixa ali naquele momento, é o jogo, faz parte do personagem. Então, em algum momento, você pode inclusive se disfarçar daquilo ali e falar: “Não, não fui eu, foi outra pessoa”.

Professora convidada 15:55: Mas, ao mesmo tempo, pensar em algo como adequado ou inadequado nos faz pensar como nós reagimos com a linguagem de um modo geral. Se eu considero que aquela determinada forma linguística é inadequada para a escola, inadequada para o texto, o que que eu estou querendo dizer? Eu estou separando espaços de poder. Eu estou separando espaços de fala, espaços de escuta. Então a relação fala e escuta, né? A relação silenciamento e poder. Ela sempre caminha lado a lado com esse movimento de linguagem como prática social, que é o que é implicado nas perspectivas críticas e também na ideia de decolonialidade.

Professora convidada 16:52: Depois dessa introdução sobre é... essas questões da multimodalidade, gostaria também de voltar uma pergunta para vocês, como é que são compostos os ambientes e os e... as personagens dos jogos? Vocês já viram isso na semana anterior, eu já vi que vocês tiveram uma sessão muito bacana com a Michelle, né?, Michelle é incrível, então vocês devem ter falado muito sobre essa ideia de composição de ambiente, composição de personagem. Queria escutar um pouquinho.

Emanoel 17:32/.../: A Michele falou um pouco sobre o objetivo do... dos jogos, né? Como eles são criados, para qual objetivo eles são criados e também como é possível se aproveitar de um jogo. Por exemplo, ela mostrou um jogo lá que era da do *SimCity*, né? O nome do jogo da... de uma cidade, construir uma cidade. Inicialmente, esse jogo, ele não foi feito pensando num contexto pedagógico, ele foi pensado mais para um contexto de diversão mesmo. E ela mostrou que a partir desse jogo é possível pegar elementos que possam ser aplicados em sala de aula, como o planejamento estratégico, porque é um jogo mais voltado para isso, o planejamento urbano das casas e escolas, criação de escolas, tudo precisa ser pensado. Então, pegando esses elementos do jogo e levando para... para a sala de aula, ela consegue mostrar para os alunos a importância do planejamento.

Professora convidada 18:54: Consegue, inclusive, falar sobre questões ambientais, né? Questões de acessibilidade, de ações no trânsito a partir desses jogos. Então... então você pega algo que não foi criado para ensino e aprendizagem, mas você didatiza aquele material, não é? Você tem a possibilidade também de ter jogos que são criados, propostos exclusivamente com finalidade didática, e eles também são compostos pensando nessa relação que é verossimilhante àquilo que a gente encontra na vida real. Preocupa tanto quando você vê crianças com jogos violentos e aí surge aquela discussão toda: “Ah, meu filho vai ficar violento porque ele está jogando isso”, “Ah, meu filho não vai”. A gente precisa estudar sobre isso também para aprender a diferenciar os discursos, né?

Professora convidada 19:43: É uma geração de pessoas que cresceram assistindo Popeye, que cresceram assistindo Tom e Jerry e não têm essa relação com os bichos de estimação ou com as pessoas que moram por perto. Não têm essa rivalidade acentuada simplesmente porque consumiu um produto, né? O que a gente precisa pensar é naquele segundo slide que eu trouxe lá. A relação de produção e consumo em relação a esses conhecimentos. Então, não é porque o menino joga

GTA que aquele menino vai sair dirigindo feito um louco pela cidade. Contudo, eu posso aproveitar. E aí, como mediadora, quer como mãe, ou professora, eu posso aproveitar esse conteúdo que está no GTA para discutir a questão de civilidade, de cidadania, de direção segura, de problemas da cidade, problemas no trânsito, né? Então também há essa possibilidade.

Professora convidada 20:42: Então, os ambientes e os personagens dos jogos são criados à imagem e semelhança, né?, daquilo que nós temos na sociedade. Então, quando eu vejo uma criança que está sempre pensando em personagens que são muito depressivos, que são muito violentos, que são muito tímidos, essa também pode ser uma comunicação daquela criança, daquele adolescente para o professor ou para a mãe de que aquela criança está com o pensamento fixo naquilo. Eu posso sair dando diagnóstico? Não, eu não sou médica, né? Eu não sou psicóloga, eu não sou psiquiatra, não sou terapeuta para sair dando o diagnóstico, mas eu posso conversar com aquela criança ou com os pais daquela criança sobre o indicativo disso? “Olha, essa criança sempre se interessa por questões, violências, essa criança sempre se interessa por questões *darks* voltadas para um ambiente depressivo. Como é que ela está em casa? Como está a relação dela com a família?”.

Professora convidada 21:42: Há relatos de, inclusive, questão de violência doméstica, sendo denunciados por meio de narrativas criadas não apenas para jogos, né? Mas para redações de texto. A pessoa pediu o trabalho que o professor havia pedido, era para que criasse uma ficção, era para criar uma narrativa, e a criança relatou uma situação de violência doméstica. A professora passou adiante, mas ficou alerta; mais adiante ele pediu outra produção de escrita criativa, a criança podia falar sobre o que ela quisesse, e novamente ela narrou um episódio de violência doméstica. Aí a família foi chamada à escola, a coordenação junto com a direção teve uma conversa e percebeu o que de fato estava acontecendo, uma questão de violência doméstica naquela... naquele lar. Então, vê como essas questões que fazemos, abrindo espaço de escuta e o espaço de fala, você consegue perceber questões que estão ao redor daquela criança, e não simplesmente a relação daquela criança com o texto verbal ou com o texto é imagética, de modo geral?

Professora convidada 22:58: Então, os jogos, eles são relacionados com aquilo que a gente vivencia, com aquilo que a gente experimenta ou com aquilo que a gente sonha, com aquilo que a gente idealiza no contexto da vida real, nem sempre, né?, é claro. A gente precisa também saber e pensando, questionando, mas os jogos são ambientes propícios para que a gente, é... estabeleça com as crianças, adolescentes um espaço seguro para essa discussão, porque eu não estou falando sobre a minha família, não estou falando sobre a minha casa, estou falando sobre uma família hipotética naquela situação hipotética. A partir disso, você vai tirando pistas e explorando um pouco mais para poder ver se realmente é uma situação de perigo, uma situação que merece ser olhada com cautela, ou se é apenas um livre exercício da imaginação, da criatividade, que deixa também de ser um indicativo, né? Por que aquela criança só se interessa por violência? Nem sempre está ligado ao consumo de jogos, ou de desenhos violentos, às vezes está ligado também à própria comunidade em que ela está inserida, né? Ou também algum distúrbio interno que deve ser olhado com calma, né?

Professora convidada 24:18: Então, os jogos, é... via de regra, eles têm algumas questões básicas comuns, né? Muitos jogos são voltados para a questão de tomadas de decisão. Eu preciso decidir, eu vou para direita ou para esquerda? Eu aceito o desafio, ou eu nego desafio, eu vou para esse...

por esse caminho ou por aquele outro? Como é que eu vou me portar nessa determinada situação? Então eu preciso tomar alguma decisão.

Professora convidada 24:43: Existem também os jogos que se empenham mais em descobertas e enigmas, né? O que eu posso aprender com esse momento? O que é que eu posso, há, entender disso que está sendo colocado aqui para mim? Ou também enigmas, né? Onde tenho ali (?) uma anedota, uma pegadinha para eu poder desvendar, para poder saber quais seriam os próximos passos e, em última instância, essa proposta da Yasminzinha aqui, é... a produção de narrativas e personagens, né? Então vou mostrar para vocês de modo assim, eu não sou especialista em gamificação, né? Não é isso que eu estudo, mas de forma muito aberta algumas propostas que eu estudo, algumas propostas que eu fiz em algumas turmas, com alguns alunos e alunas e algumas coisas que a gente chegou a produzir nesses três campos de tomada de decisão, descobertas e enigmas, produção de narrativas.

Professora convidada 25:50: Let the games begin [rindo].

Professora convidada 25:56: Então, uma das primeiras coisas que a gente fez foi pensar sobre esses jogos em primeira pessoa, né? Os jogos em primeira pessoa são aqueles em que a personagem principal é a pessoa que está tomando todas as decisões naquele momento do jogo. Às vezes eu estou em um jogo de RPG pelo videogame, ou às vezes eu estou em um jogo de RPG de tabuleiro mesmo. Às vezes eu estou num jogo em que eu assumo a personalidade daquele motorista ou daquela pessoa que foi na caçada. Esses são os jogos em primeira pessoa, quando eu estou imersa nesse universo do jogo em primeira pessoa. Quando estou imersa naquilo, o que eu vejo na tela do videogame ou na tela do computador é a perspectiva do personagem, né?

Professora convidada 26:46: Então, quando eu estou nessa posição, eu posso ter uma participação nessa narrativa que já está colocada lá de uma forma pré-criada. O ambiente já está posto, o central daquilo. O desafio já está posto, não fui eu quem criou, mas eu preciso tomar decisões para saber como agir para me relacionar dentro daquele jogo, né? Para isso também é importante que eu mostre que eu tenho uma compreensão do contexto porque, se eu estou em uma corrida e eu sou uma das corredoras, sim, e eu preciso escolher qual é a pista, quais poderes ou qual a potencialidade que eu quero dar para o meu carro, para, enfim, para as questões que eu tenho ali, eu preciso tomar decisões rapidamente que estão envolvidas também na compreensão que eu preciso ali, se é uma pista com neve, se é uma pista com chuva, que tipo de pneu? Então eu preciso pensar, compreender o contexto para poder tomar as decisões. Esse também é um exercício muito importante de recursividade e criatividade. Porque quais são as ações que eu posso ter naquele contexto, haja vista que todos os jogadores estarão em pé de igualdade comigo? Todos eles tiveram as mesmas possibilidades de tomar decisões e de fazer uma leitura do contexto. O que eu posso fazer para utilizar dentro dos meus recursos, da minha criatividade, uma forma de envolver uma estratégia para vencer, não é?

Professora convidada 28:09: Então, se eu olho isso nos jogos que já estão postos, ok, eu estou apenas brincando, mas, se eu olho isso a partir da didatização daquele jogo, de como eu vou utilizá-lo de maneira didática, eu já passo a ter um outro olhar para aqueles elementos de linguagem que são possíveis ali. Por exemplo, o que que eu posso pensar em termos de (+) que linguagens, eu posso acessar ou que movimentos de linguagem eu posso tensionar nesses três exercícios de tomadas de decisão, de compreensão, de contexto ou de criatividade e recursividade? O que eu mobilizo em termos de linguagem para falar sobre isso?

Professora convidada 29:03: Então, se eu tenho um jogo desse, certo? É um jogo em primeira pessoa, então eu sou a personagem que está ali. Vamos supor que eu estou lá brincando no Detona Ralph e eu sou a Penélope van Helsing, panela, vanello, sei lá [risos]. Então, eu sou aquela menininha com o carro, quando eu escolho que tipo de poderes eu quero colocar no meu carro? Qual é o motor que eu quero equipar e tudo e tal, eu estou tomando decisões que implicam em algum tipo de estratégia, né? Que estratégias poderiam ser essas? Como é que isso poderia ser visto a partir da ideia da linguagem?

Professora convidada 29:42: Quando eu tomo essas decisões de montar o meu equipamento para a competitividade, eu estou mostrando tomadas de decisão que são importantes em termos práticos, eu estou utilizando alguns *modal verbs*, né? *Should I choose this or that?* Se for uma escolha em conjunto, eu pensarei no que eu poderia fazer, o que que eu deveria fazer? Eu posso pensar em comparativos, né? Esse carro é mais rápido do que o outro, esse, é... equipamento é mais potente que aquele outro. Então, se eu pego um jogo que já está dado, não estou falando sobre um jogo que eu criei, é um jogo que os meus alunos estão gostando muito, eu vou trazer esse jogo para a sala e vou discutir elementos que são de comparação, elementos que são de possibilidade, né? Que seriam, então, com os modais, eu posso estar elencando sequências de ações *first*, *tã nã nã*, *after that*, *tã nã nã*, *finally*, *tã nã nã nã nã*, *nã*, e eu posso estar imaginando coisas que talvez não teriam aparecido em outros textos anteriormente nesse exercício de criatividade, de recursividade.

Professora convidada 30:51: Para além disso, eu estou também testando nesses meus alunos o raciocínio lógico. Se aquela pista é muito sinuosa e se vai estar um ambiente de neve, eu preciso saber que esse aluno entendeu que o pneu que ele vai escolher não vai ser o mesmo pneu que ele escolheria numa pista seca, por exemplo, né? Se eu estou vendo um jogo de um personagem que tem que ir por um labirinto e que a escolha dele do labirinto, ele tem que chegar do outro lado para vencer o desafio, eu estou olhando se ele está pensando em qual é o caminho mais curto, qual é o caminho menos perigoso? Qual o caminho então? Então, além dos aspectos óbvios de linguagem, como comparativos e modais, eu também estou acompanhando o raciocínio lógico desse meu aluno, dessa minha aluna. Eu também estou olhando se esse meu aluno e aluna estão utilizando questão de criatividade como recurso, né? Está usando questão de criatividade, de conhecimento de mundo para tomar aquelas decisões? Entende como isso é muito mais do que aquela linguagem gramaticalmente colocada, estruturalmente organizada?

Professora convidada 31:58: São outros ganhos naquele movimento, principalmente atualmente, os jogos, eles são muito voltados para a língua inglesa, então, para a gente que é professor de língua inglesa, muito bacana, porque no meio dos jogos tem um monte de historinha que esses alunos têm que entender. Quem entende melhor a história, entende melhor o desafio, resolve a situação mais rapidamente, ajuda no processo de tomada de decisões.

Professora convidada 32:24: Se eu como professora de inglês aproveito isso que já está no gosto dos meus alunos para a minha aula, eu consigo um aliado, ao invés de ficar tentando competir com isso, a gente chegar em casa, em vez de ir jogar, vai estudar a lista de verbo irregular. Capaz, né? Não vai mesmo. Mas, se eu pegasse, em... “Pega lá no seu jogo hoje duas frases, acha no seu jogo três verbos que aparecerem e traz para a sala porque na semana que vem nós vamos discutir isso aí, e a equipe que estiver trazendo mais frases do jogo, mais isso, mais aquilo, vai marcar pontos ou nós vamos tentar trazer a frase do jogo para os outros colegas adivinhar qual era o jogo que você estava jogando”. Eu já criei uma situação que aquele jogo foi inserido, seu aluno vai ter que prestar

atenção na parte de inglês que está lá, e quando ele tá prestando atenção naquilo que está lá, ele está também aprendendo, né? Então, pensar essa questão dos jogos é também pensar numa ampliação dos momentos de aprendizagem do inglês, por exemplo.

/.../

Kevin 52:49: RPG, para mim, é um dos melhores gêneros para usar no LARP em aula porque são infinitas as possibilidades de decisões, dentre outras coisas. Porque a ferramenta é a imaginação. Eu sou louco para jogar um RPG de mesa, mas está escasso. [fala do agente Kevin depois de a professora convidada apresentar algumas propostas mediadas por ela e seus/suas alunos/as, entre elas aulas pensadas por suas alunas do PIBID em que elas jogavam RPG. As aulas aconteceram remotamente].

Professora convidada 56:58: Somos as mais velhas desse grupo, as meninas são todas muito jovens. Nós não somos tão velhos, mas a gente era, éramos as mais experientes desse grupo aqui e nós conseguimos ter relações muito interessantes que, a princípio, era um pouco, tipo, a gente, ó, vamos passar a tarde jogando, que bobeira, e, gente, assim, se divertiu demais. Esse anjo aqui nessa árvore é a minha filha [ela mostra a filha dela na imagem espelhada do grupo jogando], veio ver com curiosidade o que eu estava fazendo com a peruca dela [rindo], porque essa é a peruca dela, e eu simplesmente falei: “Me empresta aí que eu preciso participar do RPG ali”. Então, e a gente descobriu, assim, que a gente se divertiu muito, a gente revisitou muitos textos enquanto a gente estava vendo isso, a gente conseguiu perceber a aula de uma forma muito viva, né? Porque a gente lembrou de muitas coisas que a gente tinha passado durante o PIBID ao longo desses desafios que foram colocados pela mestre para nós e nós conseguimos tomar decisões ali pensando ora no grupo que nós formamos para poder vencer desafios, ora pensando individualmente, né? Então, foi muito bacana também para nós pensarmos sobre ética, moral, companheirismo, colaboração, foi uma oportunidade ímpar de crescimento como grupo.

Professora convidada 58:15: E era isso que eu tinha planejado trazer para vocês. Eu queria agora ouvir, assim, perguntas, comentários né? Ou simplesmente algumas outras questões que a gente pudesse conversar a partir desses materiais que eu mobilizei aqui para vocês. Essas são pecinhas de *scrabble*, né?, que você pode jogar, é um jogo muito, muito tradicional. Cada letra que você usa conta um número de pontos, de acordo com a dificuldade de usar a letra é o número de pontos que você tem. Por ela, e é essa, é... um Avatazinha [aponta para o avatar presente no slide] que a Yasmin fez para mim quando a gente fez a nossa apresentação em um evento. Então, é isso, é com esse carinho e com essa tela final que eu gostaria de agradecer a participação no grupo de vocês e desejar muito sucesso.

Professora-pesquisadora 59:08: Maravilhosa, que incrível, deu vontade de voltar às aulas da professora Barbra. Muito obrigada, professora. Gente, fiquem à vontade. Aproveitem a professora.

Teles: Aqui, achei os jogadores. Kevin, você ficou tão caladinho hoje, sim, ser super jogador, vamos partilhar.

/.../

APÊNDICE I – Diário da pesquisadora, dia 4 de junho de 2022

Diário da pesquisadora, dia 4 de junho de 2022 (5º encontro da oficina *Press play to gamify*)

O encontro de hoje foi um momento de socialização dos planejamentos e atividades utilizando a gamificação. Nem todos os participantes estavam, e tivemos algumas desistências, o que me deixou atenta aos pontos que levaram os participantes à desistência. Tenho notado que fazer pela via “mais difícil”, sem apelar para a competição e para as recompensas, tem sido desafiador. A gamificação não era o que eu pensava, eu me acostumei a usar os games digitais por ter afinidade, mas usar os elementos presentes neles exige análise e conhecimento do espaço, da turma. No meu questionário, eu coloquei informações que hoje, no último dia, percebo que poderia ter ampliado. São detalhes que fazem o aluno querer ou não participar. Quando recebi os roteiros das atividades, percebi que focamos muito nos aparatos digitais, que a discussão sobre a gamificação foi pouca, eu tinha medo de ter ficado maçante, mas, na verdade, era necessário. Eles trouxeram atividades interessantes, mas ainda assim eram games, e não atividades gamificadas, e o curto tempo também atrapalhou, dado que todos são universitários e vivem na correria da universidade. No primeiro momento, todos apresentaram, fiz alguns comentários e algumas problematizações acerca do conteúdo e do objetivo das atividades. Eu sinto que a construção da narrativa da oficina foi significativa, embora nem todos tenham se engajando na continuação dela da mesma maneira. Porém, os/as que estavam desde o início, e principalmente aqueles/as que disseram ter afinidades com os jogos digitais, conseguiram imergir dentro do Multiverso e criando laços profundos com a experiência que vivemos. Olhando de fora, ao finalizar a oficina, vejo muitos pontos que poderiam ter tornado a gamificação que fiz ainda mais significativa, não adentraria tanto plataformas digitais e focaria no potencial em si da gamificação sem os aparatos digitais. Percebi que, para que a gamificação seja de fato crítica, é necessário constância no acompanhamento da narrativa proposta, exige sensibilidade por parte do/a professor/a para notar as mudanças do “game”, da dinâmica que está acontecendo, o que se torna um desafio pensando na realidade da maioria dos/as professores/as brasileiros/as. Ao final, nós tivemos um momento de feedback que me deixou um pouco mais tranquila porque a sensação que dá é que faltou, mas isso também está ligado à maneira como olho as coisas. E é algo que pode acontecer, trabalhar com a gamificação é assim, há atividades que funcionam, e há outras que não, eu percebi. Os participantes reclamaram do pouco tempo, falaram que esse foi o único ponto que poderia ser melhorado, foi um momento muito sensível. Acabou que o multiverso, a narrativa fez com que eles se sentissem acolhidos, pois se consideravam pessoas tímidas, mas que na oficina se sentiram livres para falar, para deixar suas opiniões. Um fato interessante foi que uma das participantes iniciou o feedback dizendo o quanto esses encontros foram bons, e foi ela que puxou a conversa de ser tímida e introspectiva, porque eu falei que também tinha esse traço, mas que assumia uma identidade ao dar aula. Ela explicou que o nervosismo faz parte da sua trajetória, mas que luta para vencê-lo. Depois dela, todos os outros também expressaram que eram tímidos, será que é uma característica em comum em pessoas que gostam de games? Acho que sim, rsrs. Parece que o fim é sempre um recomeço. Mesmo com todo acolhimento por parte do grupo, sinto que falhei em deixar a gamificação de fato clara, e não a diminuir. Eu vejo que aquilo que eu tinha como objetivo aconteceu na oficina, eu consegui trazer a gamificação na minha prática, mas não

no conteúdo. Mesmo com as explicações, é como se a gamificação ainda fosse limitada aos games digitais no entendimento de alguns participantes, e acho que isso aconteceu porque não reforcei essa ideia que apresentei no primeiro dia. Por isso, acho que, se eu pudesse refazer esse curso, eu seguiria o mesmo caminho, traria a gamificação na própria prática, como foi feito, porém abriria mais espaço e tempo para que os participantes discutissem e refletissem de fato todas as suas implicações. A pesquisa, ela faz isso, nos enche de perguntas a todo momento, porque é um tempo que investi nesta pesquisa, em estudar, mas a dificuldade em encontrar leituras direcionadas dificultou, eu li muita coisa, mas estavam ligadas à gamificação da qual eu discordo, a gamificação do mercado, das motivações e da recompensa. Mas, mesmo assim, acredito que foi um trabalho significativo, houve engajamento, conheci muitas narrativas e pessoas através da oficina e do multiverso colaborativo.

ANEXO A – Página inicial de organização da oficina na plataforma Sympla

The screenshot shows the Sympla event management interface. At the top, the Sympla logo is on the left, and the user's profile 'YT' is on the right. The main navigation bar includes 'ÁREA DO PRODUTOR', 'MEUS EVENTOS', and 'CONTEÚDOS DIGITAIS'. The event title is 'PRESS PLAY TO GAMIFY: Teaching English with Gamification', which is marked as 'Evento finalizado'. A sidebar on the left contains navigation options: Painel do Evento, Materiais, Ingressos, Divulgue, Participantes e Palestrantes, Check-in, Financeiro, and Ajuda. The main content area features a yellow warning banner about linking a payment account, a 'SESSÕES' table showing three completed sessions, and two summary cards: 'DETALHES DO EVENTO' and 'FINANCEIRO'. The event status is 'Encerrado' with 510 page views. The financial summary shows zero sales and zero revenue.

Sympla | ÁREA DO PRODUTOR | MEUS EVENTOS | CONTEÚDOS DIGITAIS | YT

• PRESS PLAY TO GAMIFY: Teaching English with Gamification [✕](#) EDITAR EVENTO DUPLICAR EVENTO

📅 Sábado, 07/05/2022, 14h - Sábado, 04/06/2022, 16h 📍 Evento online

[VISÃO GERAL](#) [GESTÃO DA TRANSMISSÃO](#) [FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO](#) [NÍVEIS DE ACESSO](#) [INTEGRAÇÕES](#) [CONFIGURAÇÕES ADICIONAIS](#)

É necessário que você vincule sua conta de repasse para este evento
Para isso pedimos que você **atualize seus dados cadastrais** aqui na Sympla. Saiba mais em nossa [Central de Ajuda](#). CONFIGURAR MEU REPASSE

Evento finalizado
Como foi o evento? Queremos saber como foi sua experiência!
DÊ SEU FEEDBACK

SESSÕES

📅	🕒	📌
Sáb, 07 MAI	14:00 - 16:00	✓ FINALIZADA
Sáb, 14 MAI	14:00 - 16:00	✓ FINALIZADA
Sáb, 21 MAI	14:00 - 16:00	✓ FINALIZADA

DETALHES DO EVENTO

Status	Visualizações das páginas de vendas
● Encerrado	510
Visibilidade	Compartilhar o f t in COPIAR LINK
Público	https://www.sympla.com.br/press-play-to-gamify-teachin...

FINANCEIRO

Vendas totais	Em processamento (pendentes)
R\$ 0,00	R\$ 0,00
Total a receber	Total recebido
R\$ 0,00	R\$ 0,00

INGRESSOS

ANEXO B – Parecer de número 5.149.148



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORAS/ES DE INGLÊS: PROBLEMATIZAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

Pesquisador: Yasmin Teles dos Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52407921.9.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.149.148

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações básicas ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1838622.pdf" de 21/11/2021) e projeto detalhado ("Projeto_detalhado_correto.docx, de 21/11/2021").

Resumo:

A gamificação é o fenômeno que visa a utilização de dinâmicas de jogos em ambientes de não jogos. Nesse contexto, o presente estudo busca problematizar a gamificação na formação crítica de professoras/es de Inglês no curso de Letras. Esta pesquisa fundamenta-se na pesquisa Interpretativista (MOITA LOPES, 1994), com abordagem qualitativa. Para construção do material empírico será ofertada uma oficina, cujo nome é: "Gamification: até onde a realidade virtual pode ser útil em sala de aula?". Os/as participantes de pesquisa serão estudantes que cursem letras (sugiro especificar, onde? Goiás? Brasil?). Nesta oficina os/as participantes terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e problematizar o uso da gamificação em sala de aula, a pesquisa terá como aporte teórico a Educação Linguística crítica, que entendo como prática de liberdade, nesse sentido, não é um método, mas um caminho que não se limita à normas e padrões hegemônicos impostos, um caminho que está sempre a problematizar. Desta forma, a fundamentação teoria desta pesquisa baseia-se nos estudos de Quast (2020), Fadel (2014), Silvestre (2017), Rajagopalan

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 5.149.148

eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1838622.pdf	21/11/2021 00:03:16		Aceito
Outros	CartarespostaoCEP.pdf	21/11/2021 00:02:09	Yasmin Teles dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_correto.docx	21/11/2021 00:01:14	Yasmin Teles dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_correto.docx	21/11/2021 00:00:35	Yasmin Teles dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_correta.pdf	31/10/2021 16:22:38	Yasmin Teles dos Santos	Aceito
Outros	termoanuencia.pdf	06/10/2021 18:45:45	Yasmin Teles dos Santos	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_Compromisso_da_pesquisadora.pdf	06/10/2021 18:40:51	Yasmin Teles dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 06 de Dezembro de 2021

Assinado por:
MARCO JUNIO PERES FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br