



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

LIANNA MARIA TAVARES DE LACERDA

**UMA EXPERIÊNCIA GAMIFICADA EM AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA: REPERCUSSÕES E RECONSTRUÇÕES**

**MACEIÓ
2020**

LIANNA MARIA TAVARES DE LACERDA

**UMA EXPERIÊNCIA GAMIFICADA EM AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA: REPERCUSSÕES E RECONSTRUÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

**MACEIÓ
2020**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L131e Lacerda, Lianna Maria Tavares de.

Uma experiência gamificada em aulas de inglês na escola pública :
repercussões e reconstruções / Lianna Maria Tavares de Lacerda. – 2020.
138 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.

Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Literatura. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 114-117.

Apêndices: f. 118-123.

Anexo: f. 124-138

1. Jogos no ensino de língua inglesa. 2. Leitura crítica. 3. Língua inglesa -
Estudo e ensino. 4. Escolas públicas. I. Título.

CDU: 811.111



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

LIANNA MARIA TAVARES LACERDA

Titulo do trabalho: "UMA EXPERIÊNCIA GAMIFICADA EM AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: REPERCUSSÕES E RECONSTRUÇÕES"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Profa. Dra. Cátia Veneziano Pitombeira (FALE/Ufal)

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (FALE/Ufal)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha mãe, Mirian, por tudo. E com o “tudo” me refiro a tudo mesmo. Sem ela, nada na minha vida seria possível. Toda conquista é uma vitória nossa!

Um agradecimento enorme ao meu orientador, Sérgio Ifa, por tantos ensinamentos e por acreditar em mim desde 2010. Muitas coisas mudaram de lá para cá, mas em cada oportunidade que consigo abraçar, há uma parcela de tudo que aprendi. E sigo aprendendo! Muito obrigada!

Agradeço a Jordana, imensamente. Não só por abrir as portas de sua sala de aula para que esta pesquisa fosse possível, mas por fazer isso com tanta boa vontade e ânimo. Você se tornou, para mim, uma referência quando penso em professores que tentam, no dia a dia, tornar a escola pública (e o mundo) um lugar melhor!

Aos alunos que, durante este estudo, ensinaram-me muito mais do que ensinei. Estarei sempre na torcida pela felicidade de todos/as!

Aos meus amigos do PPGLL, sem os quais os desafios da pós-graduação teriam sido infinitamente mais pesados. Chris, por dividir tantas histórias e por me inspirar; Rusanil, por ter dedicado tempo a me ajudar, com tanta gentileza; Alex, por ter sido um ombro amigo, um incentivador, rir e chorar comigo; Simon, por compartilhar essa caminhada desafiadora; Mary, Júnior e Geison, que não só tornavam dias exaustivos na universidade mais leves, como também sempre acreditaram que eu conseguiria. A amizade de vocês foi muito importante!

Ao Arthur, que nesses dois anos foi meu parceiro em todos os momentos. Pela paciência, pela compreensão, pelo incentivo diário e, por tantas vezes, ao me ver preocupada, questionar “Posso fazer algo para ajudar?”. Você foi essencial para que tudo fosse mais leve.

À fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), por financiar este estudo.

Por fim, agradeço também aos meus professores da UFAL, da graduação ao mestrado, cada troca contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Obrigada!

RESUMO

Este estudo objetiva interpretar as experiências e reflexões de uma professora no uso da gamificação (SHELDON, 2012; KAPP, 2012;2014, MCGONIGAL, 2011; BURKE, 2015; KOSTER, 2004), em uma sala de aula de língua inglesa no ensino médio, de uma escola pública estadual, na cidade de Maceió (AL). Sendo experiência uma palavra-chave tanto na pesquisa narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2004; BRUNER, 1985,1987), quanto na educação, conforme discute Dewey (1938), as interpretações da experiência gamificada são feitas narrativamente. O intuito da experiência gamificada foi contribuir com o desenvolvimento linguístico e crítico dos/as alunos/as, por meio da perspectiva do letramento crítico (AGRA, IFA, 2017; BRYDON, 2010; MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, MONTE MÓR, 2009). As aulas continham temas sociais para trabalhar o conteúdo linguístico discursivo de inglês. Os temas foram escolhidos pelos alunos, como por exemplo, violência contra a mulher e os problemas enfrentados por eles na vida escolar. Nas aulas, os alunos foram convidados a propor soluções para os problemas por meio de missões especiais. Os instrumentos de coleta foram diários de aula, gravações das aulas em áudio, comentários dos/as alunos/as, registros de conversas via celular e postagens em fórum virtual, sendo esse último a plataforma utilizada para missões extraclasse. Como resultado, foram identificadas melhorias no engajamento dos/as alunos/as porque houve maior interação entre os/as participantes e respeito a opinião do outro diante dos temas trabalhados, viabilizando também a possibilidade de desconstrução de ideias preconceituosas e opressoras via diálogo, e não violência. Além disso, houve repercussões no desenvolvimento profissional da professora, ao provocar resignificação das visões relacionadas a ministrar aulas de inglês na escola pública. Os resultados apontaram para a possibilidade do uso da gamificação para ensino de inglês na escola pública, enfatizando também a reconstrução da ideia de experiência gamificada. Por fim, destacou-se a importância da experiência vivida no desenvolvimento profissional da professora ao resignificar práticas em um contexto educacional público.

Palavras-chave: Experiência gamificada; Letramento crítico; Língua inglesa; Escola pública.

ABSTRACT

This study aims to interpret the experiences and reflections of a teacher in a gamified experience (SHELDON, 2012; KAPP, 2012; 2014, MCGONIGAL, 2011; BURKE, 2015; KOSTER, 2004), in an English language classroom from a state school, in the city of Maceió (AL). As experience is a key word both in narrative research (CLANDININ AND CONNELLY, 2004; BRUNER, 1985,1987), and in education, as discussed by Dewey (1938), the interpretations of the gamified experience are made narratively. The aim of the gamified experience was to contribute to the students' linguistic and critical development through the perspective of critical literacy (AGRA, IFA, 2017; BRYDON, 2010; MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, MONTE MÓR, 2009). The classes covered social topics to work on the English linguistic content. The themes were chosen by the students, such as violence against women and the problems faced by them in school life. In class, students were invited to propose solutions to problems through special missions. The data include class diaries, audio recordings, comments from students, records of conversations via cell phone and posts in a virtual forum, the latter being the platform used for extra-class missions. As a result, improvements in student engagement were identified because there was greater interaction between the participants and respect for the opinion of their classmates in relation to the topics worked on, also enabling the possibility of deconstructing prejudiced and oppressive ideas through dialogue, and not violence. In addition, there were repercussions on the professional development of the teacher, provoking a new meaning in the visions related to teaching English classes in public schools. The results pointed to the possibility of using gamification for teaching English in public schools, also emphasizing the reconstruction of the idea of gamified experience. Finally, the importance of the experience lived in the professional development of the teacher was emphasized by reframing practices in a public educational context.

Keywords: Gamified experience; Critical literacy; English language; Public school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos de coleta de dados	39
Quadro 2 - Pontuações por atividade	74
Quadro 3 - Níveis e pontuações do jogo “Centro de Investigação Aurelina Palmeira”	74
Quadro 4 - Exemplo de pontuação semanal	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Salas de aula	37
Figura 2 - O pátio	37
Figura 3 - A sala de informática	38
Figura 4 - Mapa conceitual sobre gamificação	46
Figura 5 - Diferentes perspectivas	59
Figura 6 - Ciclo de <i>Redesign</i>	64
Figura 7 - Convite	71
Figura 8 - Apresentação e respostas da missão	77
Figura 9 - Festa de despedida	93
Figura 10 - Perguntas sobre tecnologia	94
Figura 11 - Como aprender inglês nas redes sociais?	97
Figura 12 - Missão 2	98
Figura 13 - Perguntas sobre o vídeo #LikeAGirl	100

SIGLAS E ABREVIATURAS

TOEFL - Test of English as a Foreign Language

IELTS - International English Language Test System

CCC - Casas de Cultura no Campus

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

ISF - Idiomas sem Fronteiras

LA - Linguística Aplicada

LC - Letramento Crítico

TL - Teorias Linguísticas

ISF - Idiomas sem Fronteiras

FLTA - *Foreign Language Teaching Assistant*

PPGLL - Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura

PN - Pesquisa Narrativa

GNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

SUMÁRIO

1 TODA HISTÓRIA TEM UM COMEÇO	12
1.1 De onde falo?	12
1.2 Sobre descobrir-se professora	13
1.3 A universidade e a experiência como professora em formação inicial	15
1.4 Da taça das casas à gamificação	17
1.5 Novos desafios na vida real	19
1.6 O retorno a Maceió e à UFAL	21
1.7 Da organização da pesquisa	24
2 SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA...	26
2.1 Memórias de infância e a construção de uma pesquisadora	26
2.1 Narrar também pode ser pesquisar	29
2.2 Pesquisa narrativa: o que isso quer dizer, afinal?	30
2.3 A escola: o cenário	35
2.4 Os/as participantes: os personagens do jogo	38
2.5 Os registros da experiência	39
3 DISCUTINDO TEORIAS	42
3.1 Afinal, o que é gamificação?	42
3.1.1 Vamos começar por eles: os jogos	42
3.1.2 Gamificação e os conceitos em construção	43
3.1.3 Por que gamificar, então?	48
3.1.4 Elementos da gamificação	50
3.2 Inglês na escola pública funciona?	53
3.2.1 Dizem que inglês não se aprende na escola	53
3.3 As oportunidades são iguais para todos. Será?	56
3.4 Letramento crítico e ensino de línguas adicionais	58
3.4.1 Linguagem e relações de poder	58
3.4.2 Letramento crítico	61
3.4.2.1 Letramento crítico e ensino	63
4 INTERPRETANDO A EXPERIÊNCIA	66
4.1 Então, vamos jogar	66
4.1.1 Em quais missões vamos embarcar?	66

4.1.2 Planejando o jogo	69
4.1.3 As missões no fórum e o <i>feedback</i>	76
4.2 A experiência gamificada na escola pública - saindo da bolha	80
4.2.1 Primeiro contato e o choque de realidade	80
4.2.2 Buscar culpados faz sentido?	82
4.2.3 “Verbo <i>to be</i> , de novo?”	85
4.2.4 Para aprender basta querer (Ou como aprender em meio a tanto calor?!)	88
4.2.5 Construções possíveis	90
4.3 Gamificação e letramento crítico na mesma sala de aula?	93
4.3.1 Tecnologia na educação	94
4.3.2 <i>Fight like a girl</i>	99
4.3.2.1 Pequenas violências, grandes impactos	103
5 ENCERRANDO, MAS SEM PONTO FINAL	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	118
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	118
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	121
ANEXOS	124
Anexo A – Qual a sua missão?	124
Anexo B – <i>Lesson Plan (Use of technology)</i>	125
Anexo C – <i>Lesson plan (Women)</i>	131
Anexo D - <i>Feedback</i> dia 06/05/2019	132
Anexo E – <i>Feedback</i> alunos dia 27/05/2019	135

1 TODA HISTÓRIA TEM UM COMEÇO

1.1 De onde falo?

Para começar esta história e todas as reflexões que surgirão a partir dela, acredito ser importante falar sobre a área na qual compreendo que este estudo se encontra, a Linguística Aplicada (LA). Penso que estudar é descobrir regularmente que não sabemos quase nada. Ao menos esta é uma descoberta que tem sido verdade para mim a cada nova leitura. É como a famosa frase atribuída a Sócrates “Só sei que nada sei”. Apesar de ter tido acompanhamento, orientação da minha prática e incentivo a buscar uma prática investigativa durante todo o tempo na graduação, admito, com certo constrangimento, que quando as pessoas me questionavam sobre com qual área eu trabalhava, eu respondia LA com os dedos cruzados para não precisar ir muito além na minha explicação. Não entendo que tenha sido falha na minha formação. Eu simplesmente não conseguia ter clareza de onde a LA se situava no mundo, apesar de, na prática, lidar com ela diariamente.

Foi ao revisitar a obra de Moita Lopes (2006), para participar da seleção deste Programa de Pós-graduação, que percebo que comecei a construir uma compreensão mais fundamentada. Eu já havia tido contato com esses textos anteriormente e, ousado dizer, em ocasiões futuras posso retomar essa discussão e ter uma perspectiva diferente. Mas o que seria este processo de desconstruir e reconstruir constantemente senão a própria LA? Destaco as discussões de Pennycook (2006), Rajagopalan (2006), Fabrício (2006) e do próprio Moita Lopes (2006) como norteadoras desta compreensão. Rajagopalan (2006) diz que uma das grandes dificuldades de compreender o papel da LA é o fato dela ter nascido historicamente à sombra da Linguística Tradicional. O erro mais comum é se acreditar que a LA é a aplicação das teorias linguísticas (TL) (e, pelo nome, não é difícil saber de onde surge esta compreensão). Contudo, Moita Lopes (2006) afirma que esta visão é “reducionista e unidirecional”, pois as questões de que trata a LA são complexas demais para serem compreendidas somente pelas TL. Ele se refere ao linguista aplicado como um “rei sem reino”. Isso quer dizer que para dar conta da complexidade das questões que a LA se propõe a discutir, é necessário que se promova um diálogo com outras áreas do conhecimento, em especial com as Ciências Sociais e Humanas. Isso ficou muito claro para mim no decorrer deste trabalho.

Tendemos a compreender a ciência sob um caráter positivista (MOITA LOPES, 2006), havendo a necessidade de testar hipóteses e de solucionar problemas de maneira

taxativa e com resultados que possam ser reproduzidos em situações diversas. A LA, contudo, busca problematizar as situações e vislumbrar alternativas para os contextos estudados. Fabrício (2006) fala sobre uma LA de desaprendizagem, e acredito que o próprio processo de compreensão do que seja a LA é um processo de desaprendizagem, pois precisamos “desaprender” sobre as visões de ciência e produção do conhecimento que carregamos durante toda a vida para reaprender a enxergar o pesquisar sob outra perspectiva.

Por compreender a linguagem como prática social (BAHKTIN, 1988), na LA não podemos dissociar a linguagem da sociedade e da cultura em que está inserida. Dessa forma, reforça-se a necessidade de buscar múltiplas disciplinas na hora da construção das epistemologias contemporâneas. Pennycook (2006) trata da ideia de uma LA transgressiva, propondo que esta é uma área que necessita transgredir as fronteiras disciplinares, buscando transgredir política e teoricamente os limites do pensamento e ações tradicionais. Desde esse ponto, destaco a liberdade que a LA dá ao pesquisador para transgredir fronteiras entre áreas do conhecimento, abordagens metodológicas tradicionais e, até mesmo, a forma do texto, abrindo espaço para a busca por novas possibilidades que dialoguem melhor com cada contexto, com a proposta de cada estudo. Compreendo que essa transgressão aparecerá em diversos desses pontos no decorrer deste estudo.

Observamos, então, que, para esses autores, a LA se propõe a ir muito além da língua por si só, buscando construir uma linguística que compreenda o sujeito como heterogêneo e fragmentado (MOITA LOPES, 2006) e que problematize as questões ligadas à linguagem dentro de um contexto social que, dada a sua complexidade, exige múltiplas áreas do conhecimento para que possam ser discutidas. Por essa razão, compreendo que este estudo se encontra na área da LA.

1.2 Sobre descobrir-se professora

Vamos, então, compreender como tudo começou. Só agora me dei conta: aquela aula que mudaria tudo foi há dez anos. Eu sempre tive algum contato com o inglês através da música e do cinema, ambos bastante presentes na minha casa desde pequena. Na escola, tenho pouquíssimas lembranças das aulas de inglês, o que me leva a crer que não tive grandes experiências, pois não ficaram marcadas na memória. Quando eu já estava no ensino médio, um incômodo a respeito do meu pouco conhecimento da língua inglesa surgiu. Avalio que o motivo principal do surgimento dessa inquietação foi porque comecei a conviver com amigadas que, além de compartilhar os gostos de música e cinema, também estudavam inglês

em cursos livres desde criança. Comecei a sentir a necessidade de também saber a língua somente após perceber que eu não aproveitava aquelas músicas e filmes da mesma maneira que meus amigos, porque eu simplesmente não os entendia. Todos faziam comentários, piadas e coisas do gênero, e eu estava sempre de fora. Foi quando me dei conta do quão limitante era não saber a língua inglesa. Então, passei a desejar poder estudá-la mais a fundo. Entretanto, havia um impedimento: a falta de condições financeiras para arcar com um curso.

Durante três anos do ensino médio, carreguei essa inquietação, e no meio do terceiro ano, dos quatro anos totais, pois cursei o ensino médio técnico, minha mãe disse que poderíamos tentar uma vaga em um dos cursos mais conceituados de Maceió: a Casa de Cultura Britânica. O problema era a dificuldade em conseguir uma vaga. Era preciso pegar uma senha presencialmente para realizar a matrícula e havia filas gigantes. No dia da distribuição das senhas, fomos (eu e minha mãe) para a fila às 3 horas da manhã e lá permanecemos aguardando, na rua, onde já se encontravam centenas de pessoas que haviam chegado antes de nós. O dia amanheceu e por volta das 7 horas começou a distribuição das senhas. Para nossa infelicidade, a minha senha já era a de um número bastante alto. No dia seguinte, dirigi-me à secretaria para efetuar minha matrícula e a surpresa: não havia mais vagas para iniciante. A nossa tentativa foi frustrada. Teria de tentar novamente no semestre seguinte. Eu só conseguia pensar, com tristeza, sobre como tudo seria mais fácil se nós tivéssemos dinheiro para pagar um curso mais caro, mas não havia essa opção.

Felizmente, no semestre subsequente, o sistema de matrículas foi alterado e começaram a emitir as senhas de atendimento pela internet. Então, pude fazer o processo de casa e, dessa vez, consegui uma senha menor. Ao realizar minha matrícula e ver que ainda havia vaga, fiquei muito animada. Esse momento que poderia ser irrelevante, comum para a maioria das pessoas, foi tão marcante que lembro claramente da expressão de espanto no rosto da secretária que me atendeu ao ver meu nervosismo e meus olhos cheios de lágrimas quando ela me disse que as aulas começariam em duas semanas. Eu estava pulando de felicidade e animação, mesmo sem ter ideia do quão decisivo aquela matrícula seria para a minha vida.

Eis que chegou o dia da aula que mudaria tudo: a minha primeira aula de inglês no curso. A sala cheia, o coração acelerado de animação. O professor começou a aula com uma música, *Pardon me*, do Incubus, uma banda de que eu já gostava muito. A aula foi tão cheia de risadas, vídeos, música, interação com o professor e os colegas que as duas horas passaram voando. Cheguei em casa e, comentando com minha mãe sobre como havia sido bom, eu disse “Eu não sei direito o que quero fazer na faculdade, mas seja lá que caminho seguir eu

quero dar aula de inglês um dia”. Aquela aula foi como se meu questionamento do que eu gostaria para o meu futuro tivesse sido respondido. Eu queria estar num local como aquele, uma sala de aula feliz daquele jeito, falando de cultura, com pessoas e para pessoas. Ali brotou a semente da Lianna professora.

Durante o primeiro ano de curso, debrucei-me sobre a língua inglesa não só com o que os professores trabalhavam em sala, mas também com horas e horas em casa dedicadas a me aprofundar mais e tentar aprender mais e mais rápido. Não eram horas em que eu sentia que estava estudando, mas quase como se aquilo fosse um lazer. Assim fui evoluindo um pouco mais rápido que o restante da turma, em decorrência das muitas horas dedicadas.

O fim do ano se aproximava e, com ele, o período de inscrições para o vestibular. Eu sabia que gostaria de ter uma profissão que lidasse com pessoas e, avaliando meus interesses e o que acompanhava dentro de casa, pensava muito em cursar administração, para trabalhar mais especificamente com recursos humanos. Eu conversava bastante sobre isso em casa, mas sempre comentava que gostaria também de dar aulas de inglês. Até então, eu acreditava que lecionar poderia ser uma segunda profissão para mim. A sala de aula era um local tão prazeroso que eu sequer conseguia enxergar como profissão principal. Até que um dia, na semana de realizar a inscrição para o vestibular, minha mãe questionou: “Lianna, você ama estudar inglês. Nunca a vi tão empolgada com algo e você expressa constantemente o desejo de ensinar a língua. Por que você não abraça isto como sua carreira e cursa Letras?” Nossa, como eu não pensei nisso antes? Parecia tão óbvio. E assim o fiz. Felizmente, fui aprovada no primeiro vestibular para o curso de Letras – Inglês, na Universidade Federal de Alagoas.

1.3 A universidade e a experiência como professora em formação inicial

Início de 2010, toda empolgação de início de curso. Primeiras semanas com aulas de teoria linguística, teoria literária, produção de texto, entre outras. Era como uma grande imersão nesta que já era oficialmente uma paixão minha: estudar a linguagem. E, então, em uma tarde de aula, um outro professor pede licença para dar um comunicado aos ingressantes. Era um convite aos alunos de inglês para participarem da seleção de instrutores bolsistas de um projeto de extensão, o Casas de Cultura no Campus. Para minha surpresa e felicidade, o projeto levava o mesmo nome do curso onde eu havia iniciado e onde descobri minha paixão pela língua inglesa e o interesse em ensinar. O professor explicou que a proposta era similar ao curso que acontecia fora da UFAL, mas, dessa vez, seríamos nós, graduandos, que

daríamos aula para outros graduandos da universidade, acompanhados com orientação. O professor que visitou minha sala naquele dia era coordenador do projeto e ainda hoje meu orientador na pós-graduação. Vi vários colegas de sala demonstrarem interesse em fazer a seleção e me senti acanhada, pois os colegas que prestariam a seleção, assim como minhas amigadas do ensino médio, estudavam inglês há muitos anos e eu achava que não tinha a mínima chance de participar de uma seleção com eles/as. Resolvi arriscar. Então, a grande surpresa: fui aceita! Parecia muito surreal que a oportunidade de ensinar já tivesse aparecido após um ano daquela aula em que percebi que gostaria de ser professora.

O Casa de Cultura no Campus (CCC) foi a minha primeira grande escola como professora. Muitas outras experiências vieram e somaram-se a essa, mas foi no CCC que aprendi que me desenvolver como professora, buscar ser uma professora melhor, passava por muita dedicação e, principalmente, por refletir sobre a minha própria prática docente. Cada plano de aula escrito e revisado, assim como cada diário de aula, contribuíram para que eu desenvolvesse a habilidade de pensar sobre minhas decisões em sala e sobre planejamento para, então, fazer escolhas mais conscientes e coerentes com os conhecimentos teóricos discutidos nas reuniões do projeto. Durante 3 anos e meio experimentei, refleti, repensei, desaprendi e reaprendi a cada aula, cada turma, cada experiência. Considero o CCC o responsável número 1 pela minha formação durante a graduação.

Além da experiência em sala de aula, foi no CCC que desenvolvi minha primeira pesquisa com um trabalho de iniciação científica. Nesse trabalho, investiguei a formação crítica e linguística dos/as alunos/as, através de atividades de produção oral. O interesse surgiu da dificuldade que eu observava dos/as alunos/as que passavam pelas minhas turmas em expressarem suas ideias oralmente, mesmo que sem focar a precisão. Eles pareciam ter muito a dizer, porém apresentavam bastante dificuldade em trabalhar a fluência necessária para comunicarem suas ideias. Foi através de atividades que promoviam a discussão de temas de alguma maneira parte da realidade deles como as pressões estéticas da sociedade e a segregação das favelas nas cidades que pudemos trabalhar essa fluência, ao mesmo tempo em que promovíamos um ensino de língua na perspectiva do letramento crítico (AGRA, IFA, 2017; BRYDON, 2010; CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2010).

Já adentrando o último semestre da graduação, uma nova oportunidade surgiu. Foi no ano de 2013 que o Governo Federal lançou o programa Idiomas sem Fronteiras (ISF) que, a princípio, tinha como objetivo atender às demandas de alunos de graduação e pós-graduação que desejavam ingressar no programa Ciências sem Fronteiras para estudar no exterior, mas não conseguiam pela falta da proficiência linguística. Eu e mais alguns colegas mais antigos

no CCC fomos selecionados para dar aulas nesse novo projeto que tinha um formato diferente: cursos de curta duração, direcionados para as habilidades necessárias no contexto acadêmico e aos exames de proficiência aceitos pelas universidades mundo afora como o TOEFL¹ e o IELTS². Um programa federal que estava sendo implantado em grande parte das universidades e com a possibilidade de aprender a trabalhar com uma perspectiva diferente do CCC, focada no ambiente acadêmico. Parecia um novo desafio e tanto! E, de fato, foi mais um processo de grande crescimento. Primeiramente, como entramos logo no início do programa, ainda havia muitas estruturações a serem feitas, muitos aspectos a melhorar. Este processo de testar, ver o que funcionava ou não para nossa realidade na formatação dos cursos, avaliar, repensar, testar novamente, foi difícil, cansativo, mas me ensinou muito a prestar atenção às necessidades de cada contexto específico e a adequar a minha prática.

1.4 Da taça das casas à gamificação

Nessa busca por atender às necessidades de nossos alunos no ISF, fomos atingidos por uma inquietação coletiva: todos/as nós, professores/as, estávamos enfrentando dificuldades com relação à participação dos/as alunos/as nos cursos. Muitas ausências, desistências e um baixo engajamento nas atividades que propúnhamos àqueles/as que permaneciam no curso. Já havíamos tentado mudar o formato das aulas, planejávamos incansavelmente atividades interativas, partindo dos interesses demonstrados por eles(as) e assim por diante. Entretanto, não víamos progresso, apenas altos números de evasão e baixa frequência nos cursos. Em uma das nossas reuniões pedagógicas chegamos à seguinte conclusão: o que temos feito não tem sido o suficiente, precisamos de novas ideias. Precisávamos movimentar esse curso, torná-lo mais atrativo, ajudar esses alunos a se sentirem mais motivados. Discutimos e refletimos, até que uma colega sugeriu: “E se promovêssemos uma grande gincana/competição entre as turmas? Tipo a taça das casas, do Harry Potter?” (todos riram). Foi assim, dialogando em uma reunião, que a relação com a gamificação foi começando, até que eu chegasse neste trabalho. Destaco aqui que essa primeira experiência não tinha a intenção de ser uma experiência gamificada. Na verdade, sequer este termo havia sido mencionado. Planejamos intuitivamente uma grande competição entre as turmas dentro do tema de aventura medieval. Cada turma se transformou em uma

¹ Test of English as a Foreign Language ou Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira.

² International English Language Testing System ou Sistema Internacional de Avaliação da Língua Inglesa.

guilda³ com nomes que os representassem e demos objetivos a cada semana para que eles fossem cumprindo e pontuando para ir evoluindo na competição. Ao final, a turma com mais pontos seria a ganhadora e receberia como prêmio uma comemoração ofertada por nós. A competição mexeu muito com os ânimos das turmas. Foi após pouco tempo dessa experiência que percebemos que aquele novo estímulo estava alterando a participação de nossos alunos de maneira positiva. Como todos precisavam dos pontos para poderem competir, começamos a observar uma maior cooperação entre os/as colegas, preocupação quando faltavam ou estavam pouco participativos, realização das atividades e participação nos eventos extras que promovíamos. Como prêmio, organizamos uma festa temática, com direito à decoração e karaokê para todos se divertirem, praticando o inglês. Foi uma experiência inesquecível!

Satisfeitos com o sucesso desse projeto piloto, avaliamos que, para pensarmos os próximos cursos, também precisávamos estudar um pouco sobre a experiência realizada. Foi, então, que chegamos ao tema da gamificação. Durante esse processo, baseamo-nos nas leituras de Kapp (2012) para refletirmos sobre nossas práticas na primeira experiência, a qual compreendemos, a partir desse momento, não ser uma experiência gamificada, mas que nomeamos como um caminho em direção à gamificação. Kapp (2012) segue sendo uma das principais referências para mim quando penso sobre a gamificação na aprendizagem e, sem dúvida, será relevante nas minhas discussões teóricas neste trabalho mas, por ora, recordo dos pontos principais que nos chamaram atenção ao repensarmos sobre nossa primeira experiência e aprendermos mais sobre gamificação. O ponto principal acredito ter sido tomarmos consciência de que a gamificação não é a simples atribuição de pontos a tarefas e o ranqueamento entre os/as participantes. Apesar dos pontos e rankings serem um elemento da gamificação, na experiência gamificada há uma narrativa que permeia o processo e espera-se que a participação dos “jogadores” se dê mais por uma motivação em buscar alternativas para os problemas propostos do que simplesmente uma resposta direta ao estímulo da pontuação. Uma grande mudança de perspectiva! Percebemos que estruturamos a experiência em torno dos pontos e que por esta razão, não poderíamos caracterizar como gamificada a primeira experiência. Tudo bem, não havia problema nisso. Na verdade, percebo esses momentos de diálogo entre prática e teoria como cruciais para o meu desenvolvimento como professora.

A partir da primeira experiência, refletimos que algumas mudanças precisavam ser realizadas. Fizemos o que chamamos, de brincadeira, de “versão 2.0” da competição. A

³ Nome dado aos grupos de guerreiros, muito usado em jogos colaborativos.

experiência do grupo agora estava imersa em uma narrativa na qual o reino que defendiam estava sob ameaças de forças diversas e era papel deles/as contribuir para o bem de todos. Tarefas de casa foram substituídas por missões postadas em um fórum online, nas quais era preciso articular os conhecimentos linguísticos para resolverem problemas que iam encaminhando a narrativa. Esse novo formato foi um pouco mais trabalhoso, pois exigiu que nós tentássemos vincular alguns conteúdos com os temas e problemas que eles/as poderiam resolver a partir disso. Porém, para nossa surpresa, o engajamento se mostrou ainda maior, pois além de interessados em ser a guilda vencedora, muitos alunos também sinalizaram se engajar nas atividades por interesse nos problemas e desejo de colaborar com as soluções necessárias. Acredito ter sido uma experiência inesquecível para muitos/as participantes, assim como foi para mim. Após este curso, ainda prosseguimos com mais uma oferta gamificada, porém com nova temática: detetive (que retomo nesta pesquisa!). Outra grande experiência.

1.5 Novos desafios na vida real

Após essas duas ofertas (como nomeamos os ciclos de cursos no ISF), eu me graduei (6 anos se passaram desde o meu ingresso). Prolonguei bastante minha permanência na graduação por perceber a relevância da minha participação no ISF para a minha formação. Em que outro lugar eu teria a oportunidade de vivenciar algo como essas experiências gamificadas, seguir discutindo em grupo sobre as teorias que permeavam nossa prática, entre outras oportunidades? Permaneci no ISF por dois anos e meio e, no final de 2015, formei-me. Eu havia achado essas últimas experiências tão enriquecedoras que fiquei um pouco de coração apertado ao sair do grupo. Eu sempre pensava: espero um dia poder trabalhar com isso novamente. Acho que nunca havia ficado tão feliz dando um curso. Mas minha colação de grau foi por uma boa causa. Fui selecionada para dar aulas de português em uma universidade nos Estados Unidos pelo programa FLTA (*Foreign Language Teaching Assistant*⁴) da Fulbright⁵ (*U.S. Department of State*⁶). Que realização e que responsabilidade! No programa, jovens professores do mundo todo são enviados aos Estados Unidos para

⁴ Em português, “Professor Assistente de Língua Estrangeira”

⁵ “O Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América foi criado em 1946, por lei do Senador J. William Fulbright, e tem como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. Durante toda a sua existência, este programa já concedeu mais de 370 mil bolsas de estudo, pesquisa e ensino a cidadãos norte-americanos e de outros 150 países.” Fonte: www.fulbright.org.br

⁶ Em Português, “Departamento de Estado dos Estados Unidos”

ensinar sua língua materna e serem também embaixadores culturais de seus países dentro de cada universidade e comunidade. No ciclo 2016-2017, fomos 20 brasileiros selecionados e, no total, mais de 400 bolsistas de 43 países. Fui alocada na pequena Baldwin Wallace University, localizada em Berea, Ohio. A cidade de Berea é formada basicamente da BW (como a universidade é carinhosamente chamada) e de uma comunidade externa muito pequena que, apesar de ser bastante pacata, torna-se uma cidade recheada de arte por conta da universidade. O ponto forte da BW são os cursos de teatro musical e o conservatório de música, ambos estando entre os 5 melhores dos Estados Unidos. Dá pra imaginar o quanto o campus respira arte. Dificilmente aos finais de semana não havia uma peça ou um concerto para ir e eu amava essa característica da universidade. Na sala de aula, ensinar português para os alunos americanos foi como começar de novo. Claro que já carregava uma bagagem das experiências no Brasil com o ensino de inglês, mas ensinar minha própria língua e falar sobre o Brasil para quem não é daqui me obrigou a estabelecer novas perspectivas. Logo percebi que precisava começar a observar nossa língua e cultura “de fora”, distanciar-me e observar com outro olhar para conseguir trabalhar esses temas com os alunos.

Sobre a minha experiência nos Estados Unidos, a relação direta dessa vivência com o presente estudo data de março de 2017. Já no segundo semestre como FLTA, tivemos uma pequena conferência dos FLTAs brasileiros na Emory University, em Atlanta. Durante a conferência, houve um momento em que fomos convidados a apresentar um pouco do trabalho que estávamos realizando nas universidades que trabalhávamos nos Estados Unidos, mas também a compartilhar experiências e estudos que realizamos no Brasil nas nossas universidades de origem. Não tive dúvida sobre o que falaria. A receptividade dos/as participantes do evento quando apresentei as experiências gamificadas que tínhamos desenvolvido na UFAL foi maravilhosa. Ouvi de mais de um colega que há muito tempo, andando em diversos eventos, não via algo tão inovador e que realmente os fizesse pensar em possibilidades novas. Fiquei feliz, pois era um tema do qual eu gostava muito. Mas o ponto-chave foi um comentário que Joey, uma amiga muito querida, vinda da Universidade Federal de Santa Catarina, fez: “Lili (é como me chamam os amigos), já imaginou algo assim dentro de uma escola pública, com meninos do ensino médio?”. Sem saber, Joey plantou uma semente que não mais saiu da minha cabeça. Essa semente ficou ali, latente, até quando a oportunidade de germinar surgiu.

1.6 O retorno a Maceió e à UFAL

O meu ingresso no PPGLL/UFAL aconteceu cerca de um ano após o meu retorno a Maceió. No processo de seleção, foi necessário voltar a pensar sobre o que pesquisar. Nesse momento da minha vida, trabalhava desde o meu retorno dos EUA como coordenadora pedagógica em uma escola de línguas onde já havia sido professora anteriormente. Algo que me incomodava um pouco ao acompanhar o trajeto de colegas pelos programas de pós-graduação era observar como grande parte deles, ao não estarem inseridos no contexto do ensino público, abriam espaço na sua rotina na rede privada, iam até a escola pública para desenvolver sua pesquisa e depois retomavam sua vida normal. Não via seus estudos como menores por isso, mas, para mim, era bastante difícil atribuir ao meu trabalho o mesmo sentido do que se pesquisasse com algo que era parte real do meu dia a dia, da minha vivência profissional. Até então, o meu dia a dia era ali naquela escola, com os/as docentes e alunos/as e descobri, nessa experiência, um grande gosto por trabalhar com professores, auxiliá-los, discutir e, juntos, buscarmos soluções. Aprendi muito. Meu questionamento foi se não faria mais sentido utilizar o meu ambiente real de atuação como local para minha pesquisa. Eu tinha inúmeras dúvidas e inquietações, mas uma das maiores delas era refletir se, mesmo na prática um tanto limitada por cobranças que as redes de escolas de idiomas fazem, seria possível desenvolver um trabalho de formação com os professores dessa escola que visasse subverter essas limitações, a fim de promover um ensino de inglês na perspectiva do letramento crítico, ir além do linguístico focado nos materiais e metodologias. A princípio estava muito animada e, apesar de algumas ressalvas feitas pela banca que arguiu o projeto na seleção, estava bastante empolgada para transformar aquele ambiente não só em meu local de trabalho, no qual passava tantas horas semanais, mas também um local onde pudesse dar espaço para a pesquisa.

Mas as coisas não saíram como planejado. Após o primeiro mês de aulas no mestrado, ficou evidente quão difícil seria dar conta da pós-graduação trabalhando 40h semanais na sala de aula. Estava bastante difícil até mesmo me ausentar da escola para ir à universidade. Sempre havia uma pendência a resolver, alguém que eu precisava auxiliar, algum serviço burocrático, etc. Foi um período de muita angústia, porque sabia que não estava correspondendo ao trabalho ao qual me propus e também não conseguia me dedicar totalmente às atividades do mestrado. Eu precisava tomar uma decisão. Dois anos assim não seriam possíveis. Após um mês de aulas, fui contemplada com uma bolsa e optei (com muito medo!) por sair do emprego e me dedicar à pós-graduação. Quem me conhece sabe que eu amo trabalhar. Foi muito difícil tomar essa decisão, mas meu raciocínio foi: às vezes precisamos dar um passo para trás, para poder dar dois para a frente. Tomar esta decisão

significava mais ou menos isso. Deixar de estar desempenhando uma função de que eu gostava e que me garantia alguma independência financeira para voltar a ser estudante, viver de bolsa e me dedicar a mais esse desafio que, acredito, possibilitaria a mim um aprofundamento teórico e o desenvolvimento das minhas capacidades de refletir, analisar e crescer como pesquisadora/professora.

Ciente da escolha que fiz, eu estava com um problema em mãos: o que seria da minha pesquisa agora que não mais desempenharia o papel no qual estava quando pensei o projeto? Sequer estava mais trabalhando naquele local. Mais uma “pedra” nesse caminho... Felizmente, uma solução logo surgiu. Foi quando fui convidada por meu orientador a colaborar em uma nova turma da formação de professores de inglês da rede pública que já vinha sendo promovida pelo nosso grupo de pesquisa há algum tempo e que iniciaria em breve. Era outro público, não era o meu local de trabalho, mas aquele incômodo que eu tinha de não ter vínculo algum com o local e o público da pesquisa não foi um problema na minha cabeça nesse momento, pois eu tinha interesse em participar de uma dessas formações já há bastante tempo e não podia, por conta do horário de trabalho. Além disso, seria um trabalho que estaríamos desenvolvendo não apenas para a pesquisa. Como eu tinha essa resistência, pesquisar assim fazia mais sentido para mim.

Assim, começamos nossa preparação, inscrições e planejamento e, em agosto de 2018, tivemos nosso primeiro encontro presencial. Eu lembro bem como estava tímida nesse primeiro dia, e olhe que, em geral, não tenho problemas com timidez para falar em público. Essa insegurança vinha da minha pouca experiência com a rede pública. Eu ficava me questionando: o que irei falar para esses professores que vivem uma realidade da qual só ouço falar? Eu sempre tive uma admiração muito grande pelos professores da rede pública, não só pela beleza da profissão docente, mas principalmente por ver e ouvir sobre tantos problemas que nosso sistema público de ensino tem e, ainda assim, esses/as professores/as permanecem lá, enfrentando todos eles, para receberem uma baixa remuneração por um trabalho tão bonito e relevante para o nosso país. Duvidava realmente que eu teria algo a contribuir com o trabalho deles/as sem nunca ter vivido na pele, mas seguimos em frente. O grupo de professores era tão engajado, aberto a dialogar e desejoso de aprender que essa energia acabou me contagiando e fui desconstruindo o bloqueio que eu tinha a princípio. Percebi que não era uma questão de “eu não tenho nada a ensinar”, o que havia era momentos de troca, compartilhamento de experiências, ideias, reflexões, processo em que ambos os lados aprendem. Essa é a beleza da formação.

Mas, e a pesquisa? Bom, participei da formação até o mês de outubro e, sendo bem sincera, eu não estava conseguindo desenvolver o meu olhar de pesquisadora para compreender o que pesquisar. Tendo uma visão mais desconstruída de que não necessariamente eu precisava saber de antemão, mas que os temas, os problemas e inquietações poderiam surgir no caminho, permaneci ativa no curso durante esses três meses. Entretanto, essas inquietações não apareceram ou, ao menos, não de forma clara. E o que fazer? Entre cobranças do programa, do orientador e de mim mesma, angustiei-me bastante. Nos últimos encontros, passava a manhã toda ouvindo cada conversa, esperando ter uma ideia, uma inspiração, algo que chamasse a atenção e que poderia ser investigado, e nada. Após vários momentos de angústia, senti muita vontade de desistir. Era um sentimento de incapacidade bastante incômodo, a impressão que eu tinha era que eu não estava conseguindo atender às expectativas que recaíam sobre mim enquanto mestranda/pesquisadora.

Conversei com muitos colegas, voltei a visitar minha história e, de repente, algo me veio à memória. Aquela semente plantada em Atlanta, aquele desejo de voltar a investigar sobre a gamificação. Seria possível? Mas onde? Como? Só o fato de o meu coração acelerar e de eu ficar imediatamente animada com essa possibilidade serviu como resposta de que o caminho a seguir era outro. Não era buscar exaustivamente atribuir sentido à experiência que eu estava tendo, de forma forçada, mas sim investigar algo que sempre foi um desejo, que observei resultados positivos e que gostaria de descobrir se também poderia impactar positivamente de alguma forma em outros contextos, que precisassem de um pouco mais de atenção, como a escola pública. Ironicamente, voltei ao dilema inicial. Eu não estava atuando na escola pública, sequer havia frequentado uma. E agora?! Ah, não... eu ia me tornar um desses pesquisadores que tanto critiquei... Será?

Bom, o primeiro passo que eu precisava dar era ter um local para realizar a pesquisa, algum professor que tivesse interesse e cedesse um pouco do espaço da sua sala de aula para um projeto novo, para essa proposta de pesquisa. Jordana era uma das professoras que mais participava durante a formação. Criativa, determinada, proativa e demonstrando sempre um desejo de inovar, experimentar e proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem para seus alunos, foi um nome certo que veio à mente quando surgiu essa ideia. Com todas essas características, sua resposta à minha proposta foi um enfático “Oxe, claro!!” com toda sua energia. Que felicidade e, ao mesmo tempo, quantas coisas a se pensar surgiram nessa decisão. Assim, estabelecemos a parceria que possibilitou que este estudo acontecesse.

A partir disso, delimitei como **objetivo geral** deste estudo **interpretar narrativamente as implicações de experiência gamificada na sala de aula de inglês de**

uma escola pública de Maceió na minha formação docente e no desenvolvimento linguístico/crítico dos/as alunos/as participantes. Em consonância, tracei os seguintes **objetivos específicos**: refletir sobre a experiência gamificada a partir do uso de elementos de jogos no contexto de sala de aula de língua inglesa; problematizar o ensino de inglês na escola pública a partir desta experiência gamificada; analisar os possíveis impactos desta experiência no desenvolvimento linguístico/crítico dos/as alunos/as participantes.

1.7 Da organização da pesquisa

A fim de buscar atender a esses objetivos, organizo o trabalho em três seções, que estão divididas em subseções. A primeira seção, intitulada “Senta, que lá vem a história”, dedico a discutir a respeito dos aspectos metodológicos desta pesquisa. Para tal fim, discuto os motivos que levaram à construção de uma pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2000), problematizando também as características da narrativa (BRUNER, 1985;1987, WHITE, 1980) que considero relevantes para a construção deste estudo, entendendo o estudo da experiência como de grande valor para a educação (DEWEY, 1938).

Na segunda seção, as subseções são direcionadas às discussões teóricas que embasam a pesquisa. Na primeira subseção, discuto a definição de gamificação (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; BURKE, 2015; KAPP, 2012,2014; MCGONIGAL, 2011; VIANNA et al., 2013; KOSTER, 2004), buscando primeiramente desfazer alguns mitos ligados ao tema, como por exemplo, a ideia de que gamificação é apenas atribuir pontos a tarefas (KAPP, 2012). Além disso, trago para a discussão os elementos de games que podem compor um sistema gamificado, entendendo que essas concepções são relevantes para a compreensão da experiência gamificada deste estudo.

A segunda subseção é dedicada à problematização da situação do inglês na escola pública brasileira, tendo como principal base as reflexões de diversos autores no livro “Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares” (LIMA, 2011) e também dialogando com as percepções a respeito desse mesmo tema (BARCELOS, 2006), sendo grande parte delas negativas e direcionando a uma descrença do ensino de inglês na escola pública. Discuto, então, essa problemática, sendo parte fundamental das reflexões sobre a minha experiência na escola onde este estudo aconteceu.

A terceira subseção encerra com uma discussão sobre letramento crítico (LC). Com base nos trabalhos Fairclough (1995), Mattos e Valério (2010), Monte Mór (2009), entre outros, enfatizo na discussão aspectos do LC que serão relevantes também para a análise dos

dados, tal qual a importância do LC no ensino de língua inglesa e sua característica de promoção de ação.

A partir das discussões teóricas, a terceira seção é dedicada à interpretação dos dados da experiência vivida neste estudo. Primeiramente, interpreto a experiência gamificada, apresentando, em ordem cronológica, como ela ocorreu e teço reflexões acerca dos elementos da gamificação que permeiam a experiência, dialogando com as discussões teóricas feitas no segundo capítulo deste trabalho. Também, nesta subseção, faço reflexões sobre minha prática enquanto *designer* de jogo ou responsável pelo projeto da experiência gamificada, discutindo sobre os sucessos e insucessos desse papel, assim como os impactos na experiência para os alunos e na minha própria formação.

Na subseção seguinte, trato de aspectos ligados à minha experiência na escola pública, englobando questões a respeito do ensino de inglês na rede pública brasileira (LIMA, 2011) e do processo que chamo de “sair da minha bolha”, no que diz respeito ao contato com a realidade da escola em que desenvolvi esta pesquisa.

Como terceira subseção da interpretação dos dados, dedico-me a discutir questões relacionadas à formação crítica dos/as participantes (e minha) dentro dos temas que permearam a experiência gamificada.

Por fim, dedico a última seção desta dissertação à retomada das reflexões, assim como teço algumas considerações sobre os principais aprendizados desta pesquisa, compreendendo que a formação docente nunca é um processo totalmente encerrado (IFA, 2006; 2014).

2 SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA...

2.1 Memórias de infância e a construção de uma pesquisadora

Quem tem recordações de onde vem o título desta seção? Quando criança, lá na década de 90, passava grande parte das minhas tardes em frente à TV e, por horas a fio, não desgrudava o olho da programação da TV Cultura, muito popular naquela época. Um dos pontos altos dessas tardes de entretenimento era, sem dúvida, assistir ao programa *Rá-tim-bum*, um dos ícones da emissora. O programa inovou a forma de dialogar com as crianças e de tratar sobre o aprendizado no entretenimento infantil. Dentro do programa, havia uma série de quadros educativos, como o lendário professor Tibúrcio (vivido por Marcelo Tas), a boneca Careca, que contava histórias de seu cotidiano em sua casa gigante e uma curiosa esfinge que questionava as crianças sobre os mais diversos assuntos. São boas lembranças de momentos em que me diverti, ao mesmo tempo em que aprendia sobre ciência, filosofia, artes e várias outras áreas do conhecimento.

A abertura do programa era outro ponto alto. Mesmo sendo reproduzida a mesma abertura diariamente, nunca perdi a emoção de me sentir intrigada com o que via. Claro que antes de escrever esta seção não deixei de tornar a assisti-la mais uma vez, com a pequena diferença de que hoje utilizo as plataformas digitais. Quantas lembranças! O vídeo mostra um exemplo de uma Máquina de Rube Goldberg. Parece um nome estranho, mas a maioria de nós já viu alguma máquina como essa. Nada mais é do que um sistema feito com objetos do cotidiano para realizar uma tarefa simples, através de uma reação em cadeia. No caso da abertura, a tarefa era elevar um bolo de aniversário que se chocava com a câmera, dando início ao programa. O sistema, que se inicia com um ratinho correndo na esteira para tentar alcançar um pedaço de queijo, passa por balões que estouram, bolas que rolam, efeito dominó e botões que são apertados, até resultar no arremesso do bolo, que conclui o sistema. Ao escrever isso, a memória e a nostalgia são inevitáveis e sinto a animação da expectativa de assistir a algo que gostava muito e que, como muitas coisas, é mais intensa quando somos crianças.

Bonitas memórias da infância. Mas o que tem isto a ver com a pesquisa que aqui discuto? Passadas mais de duas décadas de quando essa abertura fazia minhas tardes mais felizes e muitas vivências depois, misturo a alegria que o lado criança ainda sente ao pensar sobre estas lembranças com algumas reflexões e atribuição de novos significados que, na

minha percepção, podem funcionar como metáforas para a minha formação como professora/pesquisadora desde o princípio (quando ela começou?) até aqui.

A primeira delas refere-se à abertura do programa que acabei de lembrar. O que mais me intrigava quando criança era observar a forma como o movimento dos objetos impactava o estado de outros objetos, que seguiam, nessa lógica, um movimento levando a outro, até o fim do sistema. Hoje paro para refletir e me pergunto: mas não é assim também a vida? Não há uma atitude, um movimento, uma escolha, uma vivência que não tenha consequências, que não nos leve a outras vivências, outros momentos, outras ações. Como na Máquina de Rube Goldberg, vejo minha trajetória como professora como uma sucessão de ações que foram levando a outras como consequência, cada ação levando a um novo caminho a ser trilhado. Mas nem tudo pode ser comparado nessas duas situações.

Em um sistema de Goldberg, cada ação tem apenas uma reação possível e previamente determinada. Na vida (e restrinjo mais ainda falando especificamente dos nossos caminhos como professores/pesquisadores), as possibilidades são múltiplas, porém sempre resultado de nossas ações e escolhas. Da mesma forma, na máquina, como na abertura do programa, há um fim, uma conclusão, um ponto de chegada. Após uma década de sala de aula, cada dia mais percebo que cada ponto de chegada é, na verdade, um ponto de partida para mais um aprendizado, que acredito nunca cessará.

Nomeio esta seção assim, como uma lembrança nostálgica do quadro que mais me encantava, chamado “Senta que lá vem a história...” (ouço a voz do narrador ao escrever isto), no qual a cada dia tínhamos uma história nova sendo contada, com muitos aprendizados envolvidos. Aprendo com histórias desde pequena, conto histórias desde pequena e a Lianna, que sonhava e se animava com o mundo de informações ao assistir ao programa Rá-tim-bum, lá na década de 90, hoje conta a história de um movimento dessa grande Máquina de Rube Goldberg que é a minha trajetória como pesquisadora.

Falando francamente, o meu caminhar como pesquisadora foi e tem sido repleto de altos e baixos. No início, ao adentrar a licenciatura em Letras, já ouvia muito de professores, amigos mais experientes na universidade e familiares a velha pressão: “Vai ser professora doutora um dia, né?”. Parecia um caminho natural, já traçado anteriormente não sei por quem, mas que, acredito, só fui compreender o que significava após algumas experiências na graduação. Ninguém me explicou ou mostrou o que é fazer pesquisa enquanto estava na escola. Os motivos para tal podem ser inúmeros. Lembro das leituras de Biesta (2012), em que ele discute sobre os propósitos da educação. Um dos propósitos por ele discutido, o primeiro, por sinal, é a educação como qualificação. Segundo este autor,

Uma das funções mais importantes da educação – de escolas e outras instituições educacionais – reside na qualificação das crianças, jovens e adultos. Ela consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do muito específico (como no caso da capacitação para um trabalho ou profissão específica ou para uma habilidade ou técnica particular) ao mais geral (como no caso da introdução, à cultura moderna ou à civilização ocidental, da aquisição de habilidades para a vida, etc.) (BIESTA, 2012, p. 818).

Compreendo que essa ideia de educação dialoga diretamente com a vivência que tive na escola, pois durante esta jornada escolar não havia incentivo à inquietação, curiosidade e investigação, que nos direcionam à pesquisa. Como aponta o autor, durante a fase escolar, éramos ensinados a armazenar informações para termos bons desempenhos nos exames e, no meu caso especificamente, que estudei em uma escola de nível médio técnico, também fomos ensinados a desempenhar uma profissão. Recordo de nossas aulas de laboratório, nas quais aprendíamos diversas técnicas, sem grandes discussões sobre como todo o sistema do laboratório funcionava, apenas formando mão de obra qualificada. Biesta (2012) discute que essa função de qualificação está diretamente ligada a argumentos econômicos, o que, na minha compreensão, é uma possível explicação para não falarmos de pesquisa, investigação, ainda na escola.

Já na universidade, no curso de Letras, comecei a ouvir mais frequentemente sobre a prática do pesquisador. Sendo a pesquisa um componente do tripé da universidade, esse termo estava bastante presente no dia a dia de minha vida universitária, mas ainda não estava claro. Apenas a partir da iniciação científica, que ocorreu no ciclo 2011-2012, pude realmente começar a compreender (sim, começar). Minha pesquisa de iniciação científica tinha como metodologia a pesquisa-ação (BURNS, 2009; TRIPP, 2003). Hoje avalio que, à época, segui mais a tendência do grupo de pesquisa de trabalhar com pesquisa-ação do que fui atrás de conhecer e analisar outras possibilidades. Talvez daí tenha vindo boa parte das frustrações.

A pesquisa foi muito enriquecedora, desafiadora e ensinou muito além dos conteúdos discutidos, mas também, durante sua escrita e produção, gerou um sentimento enorme de frustração e de incapacidade. Eu olhava para o texto e não me via ali. Escolhi ser professora pelo desejo de lidar com pessoas e, conseqüentemente, com sentimentos, individualidades e humanidade, e não conseguia, naquele momento, atribuir essa percepção também à pesquisa. Não via no estudo o mesmo que via na realidade da convivência da sala de aula. As histórias de cada um, os sentimentos, essas sutilezas das relações que tudo tem a ver com a sala de aula não estavam lá, ao menos eu não via. Então, esse processo perdeu o sentido. A primeira

conclusão naquele momento? “Bom, talvez ser pesquisadora não seja para mim...” E como foi angustiante pensar assim! Eu já tinha consciência da relevância do ser professor-pesquisador nesse ponto do processo de formação e não conseguia me ver como uma. Frustração era a palavra.

Felizmente, como mencionado lá no comecinho, um acontecimento direciona a outro e esse desconforto, mais adiante, levou-me a questionar: mas será que não há outra possibilidade? Já próximo ao final do curso, na iminência de desenvolver meu trabalho de conclusão de curso, fui tomada de nova angústia. “Ah, não! Lá vem essa tal de pesquisa novamente!” Nesse ponto, pesquisar já era um verbo diretamente relacionado a um sentimento negativo, porém, como não havia possibilidade de não mergulhar nessa experiência novamente, resolvi buscar nos diálogos com os colegas e com meu orientador outras possibilidades. Foi nesse meio em que ouvi o nome “Pesquisa Narrativa”. Narrativa? Mas a narrativa não está ligada à contação de histórias? E o “fazer ciência” no meio disso? E os dados? A confiabilidade? Nossa! Foram tantos questionamentos que não conseguiria nem citar aqui.

2.1 Narrar também pode ser pesquisar

Pensar em utilizar a narrativa no âmbito acadêmico me pareceu interessante, pois contar e ouvir histórias sempre fez parte de minha vivência e duvidoso ao mesmo tempo, por conta da visão de pesquisa que eu carregava. A ideia que havia construído sobre produção científica passava sempre muito longe do pessoal. Em minha concepção, o pesquisador havia sempre que se distanciar do texto o máximo possível para que houvesse confiabilidade em sua pesquisa. Minha vivência em sala de aula apontava, entretanto, que as experiências seriam um campo rico de informações para serem estudadas e que compartilhar o estudo dessas experiências poderia ser de grande contribuição para a construção do conhecimento sobre diversos temas. Meu mundo de pesquisadora caiu (ainda bem!) e deu espaço para uma visão mais ampla. É como se eu estivesse presa à ideia de que só há um caminho, uma caixinha de pensamento muito limitada que se abriu e pude ver um mundo de diferentes possibilidades fora dela. A expressão “pensar fora da caixinha”, por vezes, faz mesmo sentido.

Ao final de 2015, no trabalho de conclusão de curso intitulado “Histórias sobre gêneros discursivos orais no programa Inglês sem Fronteiras: implicações e aprendizados”, narrei e analisei as experiências com o trabalho com os gêneros discursivos apresentação oral

e debate em língua inglesa, enfocando tanto o desenvolvimento linguístico quanto crítico dos/as alunos/as. Nessa ocasião optei por fazer pesquisa narrativa. Foi algo bastante inovador para mim e me auxiliou a me aproximar novamente do ser pesquisadora. A compreensão que tenho atualmente de narrativa, de pesquisa narrativa (PN) e de temas relacionados começou a se construir com essa experiência de pesquisa e já sofreu grandes alterações desde então. Após essa experiência, houve uma série de vivências, leituras e discussões, em especial após meu ingresso no Programa de Pós-graduação, que modificaram tudo. Por isso, a proposta dessa seção é discutir quais são as reflexões sobre pesquisa narrativa que norteiam esta pesquisa, justificar a sua escolha, refletindo sobre o papel da narrativa na construção do conhecimento.

Apesar de ter tido uma primeira experiência com Pesquisa Narrativa no ano de 2015, como falei anteriormente, ao iniciar este estudo eu ainda tinha muito medo. Medo de não estar “pesquisando corretamente”, medo de que meu estudo não fosse realmente científico (olha a visão positivista aí!). Foi preciso reler, repensar e dialogar com os autores dos textos e com colegas, até que, finalmente a maioria desses temores foram dando adeus pouco a pouco e sendo substituídos por uma prática de pesquisa mais consciente das razões de escolher trabalhar com a pesquisa narrativa.

2.2 Pesquisa narrativa: o que isso quer dizer, afinal?

As minhas leituras sobre a pesquisa narrativa tiveram como base, principalmente, os trabalhos de Clandinin e Connelly (2004). Desde o princípio, as ideias colocadas por esses autores fizeram muito sentido para mim. Sempre gostei de contar e ouvir histórias e recordo de meu avô, José Tavares, mais conhecido como Seu Dedé de Lisboa, que, na sua ausência de instrução formal, carregava muita sabedoria e sempre nos falava “As pessoas falam que só se aprende quando se passa pelas situações. Eu discordo! Inteligente mesmo é aprender com a vida dos outros também.”. Isso tudo tem a ver com as histórias que contamos e ouvimos. As experiências são pontos-chave no que dizia seu Dedé e também no que dizem os autores que falam de PN. Segundo as palavras de White (1980, p. 5) “Tão natural é o impulso de narrar, tão inevitável é a narrativa para qualquer relato de como as coisas realmente aconteceram.” (tradução minha)⁷, colocação que dialoga diretamente com a ideia

⁷ No original: “So natural is the impulse to narrate, no inevitable is the form of narrative for any report of the way things really happened” White (1980, p. 5).

de Bruner (1987), de que compreendemos o mundo narrativamente. A narrativa permeia nossa vida e nossas situações de aprendizado diariamente. Ambos se referem especificamente às narrativas autobiográficas, ou seja, aquelas em que o narrador é também participante central da experiência narrada. Bruner (1987) destaca que as narrativas autobiográficas nada mais são do que interpretações e reinterpretações de experiências.

No momento, vamos focalizar o termo experiência, mencionado por Bruner e apontado por Clandinin e Connelly como palavra-chave para a pesquisa narrativa. Clandinin e Connelly (2004) apontam Dewey (1938) como de grande influência ao refletirmos sobre uma experiência. Segundo os autores, Dewey acreditava que estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação. Ao refletir sobre isso, tudo pareceu se encaixar! Quando nos referimos à gamificação e, mais especificamente, à gamificação para a educação, o termo que nomeia o processo é “experiência gamificada”. Como poderia problematizar e buscar compreender o processo dessa experiência gamificada se o termo experiência não fosse central? Além disso, toda aquela reflexão sobre a abertura do programa da infância e a sucessão de acontecimentos na máquina de Rube Goldberg, remetem também ao que o próprio Dewey (1938) discute sobre a experiência ser algo contínuo, onde cada experiência no presente é influenciada por outras passadas e influenciarão as experiências futuras, em um ciclo constante. E é pela narrativa que essas experiências são interpretadas.

Para Bruner (1987), a vida (a experiência, conseqüentemente) nunca é o que é, ela é o que interpretamos dela por meio de narrativas. O grau de envolvimento do pesquisador na PN é um outro ponto que a diferencia de outras metodologias e que também cria dilemas. Na PN, o pesquisador não está observando o contexto a ser estudado apenas, mas está sempre inserido nesse contexto e vivencia as situações ocorridas. Esse fato pode ocorrer em outras abordagens metodológicas, porém, na PN, esse envolvimento é relevante e essencial para a compreensão das experiências vividas.

Pode parecer simples, afinal se fala de algo que foi vivido. Quem nunca contou e refletiu sobre histórias da própria vida? Porém, como mencionei anteriormente, há muitos dilemas relacionados à narrativa. A questão da imersão total do pesquisador na experiência analisada é um dos pontos que criam esse dilema. Bruner (1987) se refere a esse processo de imersão como a reflexividade do pesquisador, o qual é, simultaneamente, o narrador e um dos participantes centrais da pesquisa. Um dos meus maiores questionamentos era: mas como confiar num estudo com esse nível de envolvimento? A experiência pessoal contada através da narrativa autobiográfica parecia um recorte muito específico da minha vivência para ser considerada produção de conhecimento.

Foi importante, portanto, esclarecer alguns pontos. Rorty (1979) discute que há uma diferença entre “saber a verdade” e o “significado da experiência”. Isso não significa que a experiência não seja real. O que é importante enfatizar é que temos, nesse ponto, maneiras distintas de compreender a produção do conhecimento. Como discutido anteriormente, ao falarmos sobre a LA, enquanto uma visão positivista de ciência busca provas empíricas e crê que é necessário testar hipóteses, quando trabalhamos com narrativa, compreendemos que o essencial é a verossimilitude da narrativa (BRUNER, 1987). Estudos empíricos são uma forma de ver o mundo, a narrativa também. Ambos não podem acontecer sem o ponto de vista do pesquisador, por mais que os estudos empíricos busquem o contrário. A própria seleção dos dados, metodologia, participantes, já é guiada por experiências anteriores e visão de mundo do pesquisador.

Um outro dilema comum e que também bastante me inquietava diz respeito a, quando falamos de pesquisa narrativa, o estudo se referir a uma experiência específica. Um grande questionamento meu era sobre como essa narrativa de um momento específico poderia ser considerada pesquisa. Compreendi melhor após a leitura de Bruner (1987), na qual ele discute que a narrativa é um recorte único, isto é, que não se repetirá exatamente igual em outros momentos. Ao refletir sobre isso, recorro das discussões sobre a LA e compreendo que, mais uma vez, a área, esta pesquisa e a metodologia dialogam diretamente para discussão da experiência pesquisada. Essa possibilidade transgride o que por muito tempo foi conhecido como única possibilidade de fazer ciência e busca compreender cada contexto como individual, inserido em um momento no espaço e no tempo, com participantes distintos, como todos nós somos.

Acostumada a ver pesquisa da maneira “tradicional”, em que nos enchemos de teoria para então ir a campo buscar informações, foi uma grata surpresa ler e entender que para a Pesquisa Narrativa “é mais produtivo começar com explorações dos fenômenos da experiência em vez da análise comparativa de vários arcabouços teórico-metodológicos” (CLANDININ E CONNELLY, 2004 p. 48). O caminho de vivenciar e, a partir das observações, materiais coletados e mesmo das impressões provocadas pela experiência, refletir e transformar esse “saber da experiência” em “saber científico” a mim pareceu muito mais natural e acredito ser uma maneira mais eficaz de trazer para a pesquisa os aprendizados, fazendo o leitor viver um pouco dos momentos juntamente com aquele que escreve. Em se tratando desta pesquisa, foi exatamente como aconteceu, naturalmente, já nas primeiras visitas à escola, conforme discuto no decorrer deste trabalho. Conhecer essa nova possibilidade foi mais um ponto que me trouxe até aqui.

Uma das partes que considero mais difícil dentro das minhas leituras sobre PN foi compreender a dupla função desse tipo de pesquisa, sendo ela fenômeno e método simultaneamente. Compreendi, então, que a PN é o fenômeno, porque é nas experiências vividas que está o objeto de estudo. Conforme colocado por Clandinin e Connelly (2004, p. 170): “Na medida em que o pesquisador lê e relê seus textos de campo [dados, materiais coletados] de maneira a compor seus textos de pesquisa, o fenômeno, o ‘que’ da pesquisa está entre os pontos que se põe ao pesquisador”. Ao refletir sobre as colocações pelos autores, entendo que o fenômeno na PN se dá ao vivenciar as experiências, uma vez que a partir delas o pesquisador construirá seu objeto de estudo. Simultaneamente, é através da narrativa que se dá parte da análise e das reflexões que serão construídas, pois, ao narrar, o pesquisador reflete sobre as experiências, que já fazem parte de sua análise. A PN, como metodologia, é a forma de análise dos fenômenos, das experiências vividas. Dessa maneira, conseguimos identificar o fenômeno e o método juntos num mesmo processo na pesquisa narrativa.

O trabalho da Professora Dra. Dilma Mello, na Universidade Federal de Uberlândia, com o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GNEP), muito me inspirou e orientou nesse caminhar pela PN. Discuto, aqui, algumas produções desse grupo que li recentemente e como cada pesquisador/a se utiliza da PN para investigação de suas experiências. Dos quatro trabalhos que me chamaram a atenção, um é uma tese de doutorado e três são dissertações de mestrado. O motivo de ter selecionado mais dissertações do que teses é simples: interessava-me observar como colegas que se encontravam no mesmo “momento” acadêmico que eu haviam desenvolvido suas pesquisas com narrativa.

Como exemplo, destaco o trabalho de Oliveira (2017), que buscou entender algumas das suas experiências de vida e suas possíveis implicações na sua formação docente. Através de diários e memórias, o pesquisador investigou a relação dessas experiências pessoais com sua formação como professor. Seguindo um caminho similar, Fernandes (2014) investigou o processo de formação continuada de um professor recém-graduado do curso de Letras em sua primeira formação docente, assim como refletiu sobre como um jovem professor, digitalmente letrado, desloca seus conhecimentos prático-pessoais para sua prática docente. Observo que as ambas pesquisas narrativas destacam a relação dos conhecimentos pessoais para a construção do ser professor, estabelecendo um diálogo entre experiências passadas, presentes e, conseqüentemente, futuras, o que remete diretamente à concepção de continuidade da experiência (DEWEY, 1938), anteriormente discutida, e que também se apresenta como reflexão relevante em minha investigação. Além disso, as duas pesquisas

discutem sobre o valor da experiência na formação docente, um ponto também relevante para meu trabalho.

A outra dissertação que destaco aqui é a de Samuel Rodrigues dos Santos, concluída também no ano de 2017 e intitulada “Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola”, na qual o pesquisador buscou levantar e analisar narrativas de alunos/as ou ex-alunos/as LGBTQs do ensino fundamental e médio, analisando como eles/as vivem as experiências nos espaços da escola. Diferente dos trabalhos que mencionei anteriormente, Santos utilizou as narrativas dos alunos participantes para investigar estas experiências, e não as suas próprias, o que se apresenta como outra possibilidade para o fazer da PN. Santos (2017) observou nessas narrativas uma forte presença do preconceito e pôde conhecer, através delas, estratégias que estes alunos utilizavam para conviverem no ambiente da escola com estas dificuldades.

O último trabalho é a tese de Lima (2016) intitulada “Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo”, em que a pesquisadora analisou, narrativamente, como aconteceu o processo de mudança de sua prática docente para tentar viver uma experiência de trabalho colaborativo com os alunos. Essa pesquisa me chamou a atenção pela capacidade da pesquisadora de articular as reflexões da tese em meio às narrativas de suas experiências. A autora teceu algumas críticas à sua própria prática, refletindo que sua narrativa demonstra que a experiência ainda não poderia ser definida como colaborativa, pois a participação e consequente colaboração dos alunos participantes era mínima, tendo a própria pesquisadora sido responsável pelos processos de tomada de decisão. Como fica evidente, não há narrativa dissociada do termo “experiência”, o que se mostrou bastante claro no decorrer dos trabalhos lidos. Além disso, do ponto de vista de leitora e por ter como característica esta relação afetiva com as vivências na sala de aula, em comparação com outras formas de análise, acredito que o fator emocional também me auxiliou a compreender os processos pelos quais estes/as pesquisadores/as passaram em suas investigações.

Outros trabalhos que serviram como referência para a construção do presente estudo não tratam de pesquisa narrativa, mas de temáticas que dialogam com a presente pesquisa e são produções de colegas do grupo Letramento, Educação e Transculturalidade, da UFAL. O primeiro deles é a pesquisa de mestrado de Portugal (2019), que investigou sua própria experiência como professora-pesquisadora em aulas gamificadas que visavam trabalhar a escrita em língua inglesa como processo, sob a perspectiva do Letramento Crítico. A pesquisadora observou que, através da experiência gamificada, foi possível desencadear um

trabalho de desenvolvimento da escrita que proporcionasse empoderamento dos alunos, que utilizou a língua no processo de reconstrução de percepções. A pesquisa de Portugal (2019) dialoga com este estudo à medida que propôs uma experiência gamificada focada não apenas em fatores motivacionais, mas também na formação crítica dos participantes, sendo este um dos objetivos principais da experiência analisada em minha pesquisa.

Um segundo estudo do mesmo grupo que gostaria de destacar, é o de Santos (2019), cujo trabalho se deu numa escola pública da rede municipal de Maceió, no estado de Alagoas. Nela, Santos investigo os significados de sua própria interação, enquanto professor recém formado, com os alunos do ensino fundamental, atentando para certas crenças permeiam o ensino e aprendizagens e língua inglesa e como a sala de aula poderia ser entendida em termos de democracia. Em suas considerações, Santos sugere que, embora a escola pública enfrente problemas de ordem estrutural, um dos grandes entraves no processo de ensino e aprendizagem é a crença na impossibilidade da escola pública ser um local para mesmo processo. Além disso, lutar por um ensino de qualidade na escola pública faz parte de um compromisso político, que consolida a democracia do espaço público, ao garantir o acesso de pessoas menos favorecidas ao ensino e uma língua adicional, de forma gratuita e universal.

Acredito que a pesquisa de Santos (2019) contribui com a minha pesquisa em especial ao problematizar o espaço da escola pública e as dificuldades enfrentadas por docentes e alunos dentro desse contexto. A experiência com o ensino público foi ponto relevante na experiência desta pesquisa, assim como a problematização da possibilidade de acesso ao aprendizado de línguas adicionais nesse contexto.

Com base nas leituras e reflexões realizadas a respeito do uso da PN, posso, então, vislumbrar uma nova perspectiva para estudar a experiência gamificada na sala de aula de inglês da escola pública. Para tanto, dedico as próximas linhas a situar o leitor no caminho percorrido durante a pesquisa e discorrer sobre os instrumentos de coleta de dados que possibilitaram o registro para composição deste trabalho.

2.3 A escola: o cenário

A experiência deste estudo aconteceu na Escola Estadual Aurelina Palmeira de Melo, no bairro Vergel do Lago, na capital alagoana. O bairro está localizado a beira da Lagoa Mundaú e é bastante conhecido na capital por ser uma região onde se localizam algumas favelas conhecidas, dentre elas a favela Sururu de Capote, onde os moradores construíram

suas casas com restos de madeira e lonas, em condições insalubres. Além disso, a região é bastante estigmatizada por ser violenta e sofrer com problemas ligados ao tráfico de drogas.

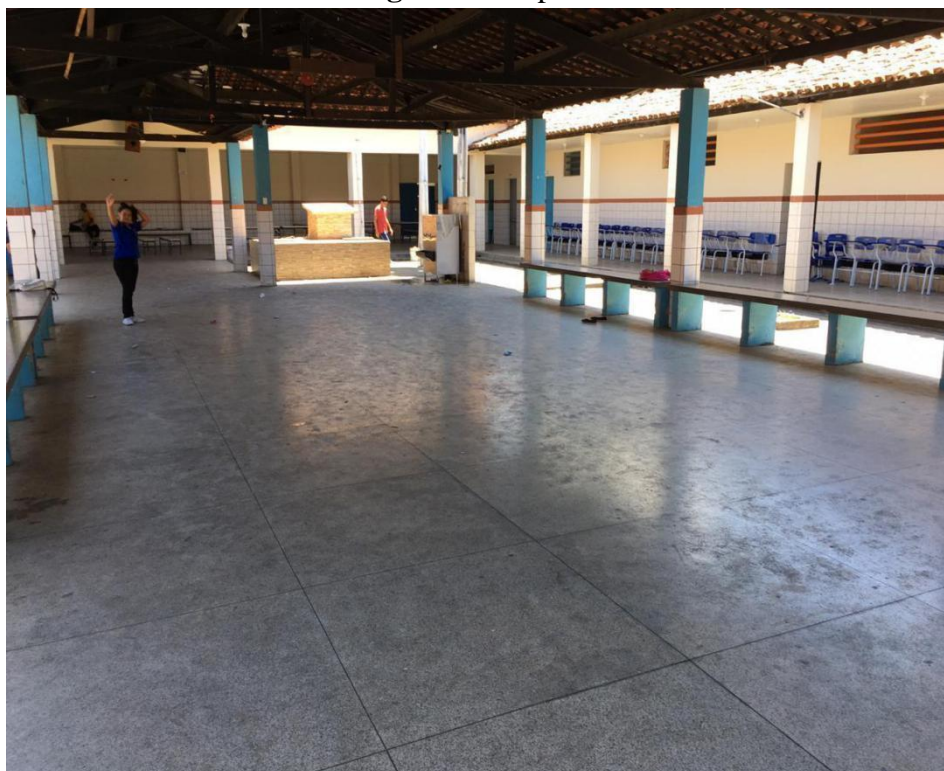
Em meio a esse cenário, encontra-se a escola. Apesar de pequena em espaço físico, ela possui um dos maiores número de alunos da rede estadual de Alagoas. Conseqüentemente, enfrenta problemas para acomodar de maneira confortável todo o corpo de alunos e professores. A estrutura física da escola é constituída basicamente de um pátio cercado por salas. Estando as portas das salas diretamente ligadas à área de convivência dos alunos, o barulho dentro das salas vindo de fora se torna um problema, uma vez que é comum muitos alunos não entrarem nas salas e ficarem no pátio no horário das aulas. Algumas salas sequer tem porta para fechar e tentar interromper o barulho e, mesmo as que têm, evita-se fechar por conta do calor.

O calor aparece como protagonista nesse espaço. As salas, apesar de cheias de alunos, só têm um ventilador, localizado logo acima do quadro e que, a depender da disposição das cadeiras, serve mais ao professor do que aos alunos. As grandes janelas não são suficientes para a ventilação adequada e, nas salas que visitei, percebi que muitas vezes nem mesmo o número de cadeiras é equivalente ao número de alunos. Foi incômodo observar alunos dividindo carteiras. Essas, por sua vez, eram de modelos e tamanhos diferentes e muitas delas estavam bastante danificadas. Não do tipo de dano característico do tempo de uso, mas do tipo mal uso, uma clara falta de cuidado. Muitas estão riscadas e com pedaços arrancados e o espaço para transitar entre elas, em algumas salas, era tão pequeno que imaginei a dificuldade do professor em ter acesso aos alunos que sentassem no fundo da sala.

Além do pátio e das salas de aula, a escola tem uma quadra de esportes, que não abordarei aqui por não ter visitado durante meu período lá. Há também uma sala de informática com computadores. Confesso que em uma primeira visita e após conhecer as partes da escola que descrevi acima, a impressão não havia sido positiva e não esperava muitos recursos. À primeira vista, a sala parecia um bom espaço, com muitos computadores e observei a presença de um ar condicionado. Porém, o visual não condizia com o funcionamento do espaço. Dos computadores, menos da metade efetivamente funcionam e os ar-condicionados não são suficientes para o resfriamento do ambiente, resultando em uma sala extremamente quente e difícil de usar. Trago, abaixo, imagens que representam todos os ambientes acima descritos.

Figura 1 – Salas de aula

Fonte: A autora (2020).

Figura 2 – O pátio

Fonte: A autora (2020).

Figura 3 – A sala de informática

Fonte: A autora (2020).

2.4 Os/as participantes: os personagens do jogo

Foi no final de março de 2019, quando se aproximava o final do primeiro bimestre, que sentei para conversar com Jordana novamente. Coloquei que poderíamos aproveitar o período de início de um novo bimestre para começar também uma nova proposta, uma nova vivência. Das turmas que vinha observando, chegamos ao consenso de que havia uma que parecia mais adequada para essa proposta. Tratava-se de uma turma de segundo ano do ensino médio. Os motivos eram diversos: havia uma adequação de horário ao que eu poderia estar na escola; Jordana já tinha bastante intimidade, pois também havia sido professora deles/as no primeiro ano e, o mais importante, era uma turma que tinha um perfil bastante participativo em tudo que Jordana propunha de atividade. Essa última observação foi em comum entre a percepção da professora e a minha, como observadora. Quando iniciamos a experiência, comecei a participar das aulas de inglês nessa turma nos dois dias que tinham aula, às segundas e quintas-feiras, e notei que a sala sempre estava mais vazia às segundas-feiras, pois a aula era após o intervalo e uma parte da turma não voltava para a sala.

O número de 52 alunos constava na lista de frequência, todos os inscritos na turma. A realidade, por sua vez, era diferente. Em média, encontrávamos cerca de 40 alunos em sala, às vezes menos. Jordana me informou que esta realidade não era exclusiva de nossas aulas, sendo o cenário bastante similar em outras turmas e nas aulas de outros professores. Isso remete ao que narrei anteriormente sobre os alunos frequentarem muito o pátio na hora das aulas e o problema do barulho por conta desse fato. Apesar de nunca termos todos os alunos em sala, os que frequentavam tiveram uma participação na experiência em número mais expressivo do que os que não participaram. Registrei cinco alunos que ocasionalmente foram às aulas e se recusaram a participar das atividades. Não coletei registros das motivações para a não participação destes/as alunos/as, pois observei que já não eram muito participativos anteriormente. Hoje, após refletir, considero ter sido essa escolha uma falha de condução, a qual não faria novamente.

2.5 Os registros da experiência

Para melhor compreensão, organizo, na tabela abaixo, os instrumentos de coleta utilizados neste estudo, explicitando o período da pesquisa em que os dados foram coletados e os objetivos de cada etapa.

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados

Instrumento de coleta	Objetivo(s)	Contribuições	Período	Quantidade
Gravação de diálogo com Jordana na primeira visita à escola	Registrar o diálogo com a professora da turma no primeiro dia de visita a escola, a fim de avaliar as percepções e posicionamentos meu como pesquisadora e da professora, antes de iniciada qualquer interação com as turmas.	Com esse registro, foi possível analisar a minha visão inicial da escola pública, registrada nos comentários e perguntas feitas à professora. Da mesma forma, através destes diálogos pude entender mais da percepção da professora da escola e da realidade da escola pública.	12 de novembro de 2018	1 transcrição de entrevista
Diários reflexivos de observação	Registrar minhas percepções os acontecimentos das aulas ministradas pela professora que observei, em diversas turmas, assim como sobre o contexto da escola.	Através dos diários, pude reavaliar minha percepção da escola e as impressões que construí ao adentrar a realidade da escola pública, buscando reconstruir os significados que atribuí a esta experiência inicial e desafiadora.	28 de fevereiro de 2019 a 4 de abril de 2019	6 diários

Sugestões de temas dadas pelos alunos por escrito	Avaliar quais temas de interesse dos/as alunos/as poderiam fazer parte da narrativa do jogo.	As sugestões ajudaram nortear o planejamento da experiência gamificada, sendo possível estabelecer uma relação entre os objetivos deles e os objetivos do jogo.	11 de abril de 2019	19 respostas
Meus diários reflexivos de aula	Registrar minhas percepções dos acontecimentos durante as aulas que ministrei, assim como as percepções acerca dos/as alunos/as e do desenvolvimento do jogo na turma.	Confrontar as minhas percepções das aulas registradas em diário, com os registros destes momentos por outras fontes, como áudio, tecendo um comparativo a partir da minha nova posição, agora como pesquisadora.	11 de abril de 2019 a 17 de junho de 2019	17 diários
Gravações das aulas em áudio	Guardar os registros das interações orais em sala de aula, durante todos os encontros que ministrei.	As gravações foram importantes para estabelecer um diálogo entre as percepções que registrei nos diários, com os registros orais do que aconteceu em sala, sendo possível construir problematizações a partir destes dois pontos de vista.	11 de abril de 2019 a 17 de junho de 2019	17 áudios, totalizando aproximadamente 20 horas de gravação.
Registros do fórum online	Analisar as produções escritas dos alunos nas missões propostas no fórum, que envolviam estabelecer um diálogo entre os conteúdos linguísticos e a formação crítica acerca dos temas discutidos.	Os registros permitiram problematizar o processo de letramento crítico dentro da narrativa do jogo.	15 de abril de 2019 a 7 de junho de 2019	5 missões postadas e respondidas pelos alunos
Registros de conversa via <i>WhatsApp</i> nos grupos da turma	Averiguar interações e discussões acerca dos temas das missões, fora do contexto da sala de aula e do fórum, sendo este mais um espaço para as discussões dos temas.	Os registros do <i>WhatsApp</i> contribuíram para a análise do processo de formação crítica deles através dos temas discutidos.	15 de abril a 7 de junho	Não é possível quantificar as mensagens durante este período.
Tabelas de pontuação e progresso no jogo	Observar as interações dos alunos com o jogo, seu progresso e evolução na experiência gamificada.	As tabelas auxiliaram na avaliação do andamento do jogo, assim como a interação dos alunos e minha com a experiência gamificada.	15 de abril a 7 de junho	8 tabelas
Entrevista com Jordana ao final	Buscar registrar as percepções de Jordana ao final do processo.	A entrevista tornou possível articular as percepções de Jordana com as minhas e os demais registros, possibilitando um diálogo entre diferentes visões do mesmo processo.	2 de abril de 2020	1 entrevista

Fonte: A Autora (2020), baseada em Portugal (2019).

Com base nesses registros, organizo a interpretação dos dados segundo a ordem discutida no capítulo introdutório.

3 DISCUTINDO TEORIAS

Compreendo que este estudo perpassa três eixos centrais na interpretação da experiência vivida. O primeiro deles é a gamificação, pois, sendo essa uma experiência gamificada, é necessário discutir os conceitos que permeiam este tema. Além disso, os registros apontam que a vivência na escola pública trouxe uma série de reflexões relevantes para a minha formação como professora, sendo este o segundo tópico que discuto, teoricamente, nesta seção. Por último, discuto questões relacionadas ao letramento crítico, uma vez que essas são reflexões importantes para a interpretação das experiências no que tange à discussão dos temas propostos no jogo.

3.1 Afinal, o que é gamificação?

3.1.1 Vamos começar por eles: os jogos

Jane McGonigal, uma das grandes entusiastas de jogos e da gamificação, explica que, mesmo que não sejamos estudiosos da área de *design* de jogos ou muito interessados no assunto, quando estamos jogando, nós precisamos saber quais as estratégias a serem postas em prática para o êxito de que deseja vencer (MCGONIGAL, 2011). Isso porque há algo único na experiência de jogar. Sendo assim, ela classifica os jogos como tendo quatro características principais. Primeiro, os jogos têm um objetivo. Seja ele colocar os quatro pinos da mesma cor no centro do tabuleiro, como no tradicional ludo, ou salvar civilizações inteiras, tal qual em alguns jogos eletrônicos, tendo em vista que o objetivo do jogo nos dá a ideia de seu propósito.

Segundo, os jogos têm regras. As regras colocam limites e eles possibilitam que os jogadores utilizem sua criatividade e pensamento estratégico para chegar ao objetivo dentro dessas limitações estabelecidas. A terceira característica é um sistema de *feedback*. Esse sistema informa aos/as jogadores/as quão perto estão de alcançar o objetivo. Respostas rápidas sobre seu progresso podem possibilitar ao jogador fazer ajustes e se manter motivado, compreendendo que o objetivo é alcançável. Por último, a autora destaca que os jogos têm participação voluntária. A possibilidade de entrar e sair do jogo e/ou permanecer nele, ao aceitar as três características que acabei de mencionar, uma vez que contribui para que as tarefas do jogo, ao invés de estressantes, como muitas atividades obrigatórias o são, tornem-se prazerosas.

Outros estudiosos sobre o tema discutem definições similares. A exemplo disso, temos Salen e Zimmerman (2003), os quais afirmam que, em um jogo, o jogador se engaja em conflitos artificiais, regidos por regras e que trazem resultados mensuráveis. Outro exemplo é a compreensão de Koster (2004) de que o jogo é formado por interação, *feedback* e regras, levando também a resultados mensuráveis e com participação voluntária. Compreendo, então, que essas definições dialogam entre si a partir do momento em que todas enfatizam as regras e o *feedback* como características essenciais, assim como a não obrigatoriedade de participar e a busca por um objetivo.

3.1.2 Gamificação e os conceitos em construção

Durante o período no ISF, eu e alguns colegas também bolsistas participamos de alguns eventos, apresentando reflexões sobre as primeiras experiências com gamificação. Um fato que me chamou a atenção durante essas apresentações foi uma certa dificuldade do público assistindo a nossa fala em compreender exatamente o que seria gamificação. Uso de jogos em sala de aula? Atribuição de pontos às atividades? Para que serve? Lembro claramente de uma participante que, após a minha fala em um seminário que ocorreu na Universidade Federal de Sergipe, questionou se gamificar uma sala de aula não seria apenas uma nova maneira de ensinar os alunos a agirem como queremos, em uma perspectiva behaviorista de estímulo-resposta, ação-recompensa. Parei por um segundo para refletir. Sabe quando, mesmo sabendo que o conceito não é exatamente esse, ao ser questionada, você duvida? Pensei um pouco e tentei esclarecer. Acredito que fui bem sucedida, pois a colega que levantou o questionamento veio conversar comigo na saída e afirmou que não imaginava que, na verdade, a gamificação era algo completamente diferente dessa primeira ideia que ela tinha. Esse episódio teve importância fundamental para que eu chegasse até aqui e decidisse percorrer o seguinte caminho: ao invés de iniciar a discussão falando sobre o que a gamificação é, vou iniciar falando um pouco sobre o que ela não é, da mesma forma como precisei fazer na situação acima mencionada.

Karl Kapp (2012), em seu livro “*The gamification of learning and instruction*”, percorre um caminho similar, dando grande ênfase a esclarecer alguns pontos de vista comuns e que não se referem realmente ao que seja gamificação. O primeiro ponto a esclarecer é que a ideia da gamificação seja algo novo (KAPP, 2012). Tudo que remete a *games* soa moderno. Entretanto, esse autor usa como exemplo os treinamentos militares, que vêm há séculos usando experiências focadas em objetivos, jogos de guerra que simulam a

realidade e estratégias similares para treinar soldados. Além disso, professores e instrutores, em geral, também vêm usando abordagens que se assemelham a jogos por muito tempo. Se pensarmos em uma sala de aula em que o professor propõe a resolução de um caso, por exemplo, e os alunos encontram desafios a serem conquistados em um ambiente seguro para colocarem em prática suas habilidades, ao mesmo tempo em que recebem *feedback* de seu progresso, vemos um exemplo corriqueiro em situações de aprendizagem em que encontramos elementos de gamificação.

Questionei se o termo gamificação já existia também há muito tempo. Discute-se que o termo gamificação foi primeiramente utilizado pelo programador britânico Nick Pelling, em meados de 2003, pois ele se referia primeiramente à essa estratégia relacionada a jogos eletrônicos. Kapp (2012) esclarece que, apesar do uso dos elementos de gamificação não serem novos, o que se apresenta como novo é o uso de todos esses elementos juntos dentro do conceito de gamificação. A partir do surgimento e discussão do conceito, foi possível focar nas relações e funções dos elementos, assim como em seu uso e aplicações. Compreendo, nesse sentido, que estratégias e experiências gamificadas já existem dentro de situações de instrução, mas que a conceituação dessas estratégias e suas relações são relativamente novas a partir do surgimento do termo gamificação.

Por essa razão, gamificação também não é uma abordagem que torna o processo de aprendizagem algo trivial, banal, fácil. Como comumente associamos à ideia de jogo a algo ligado ao lazer, podemos ter uma tendência a acreditar que, ao gamificar um contexto de ensino-aprendizagem, ele se tornará algo simples; muito pelo contrário. Uma experiência gamificada bem planejada é desafiadora, requer esforço e, assim, contribui para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento. Nesse sentido, Kapp (2012) enfatiza que é importante lembrarmos que a experiência gamificada é diferente dos jogos infantis, por exemplo. Apesar do seu caráter lúdico, a gamificação é uma abordagem séria. *It's serious business*⁸.

No mesmo sentido, gamificação não é a simples atribuição de pontos ou recompensas por tarefas (KAPP, 2012; BURKE, 2015), conforme fui questionada na situação que narrei. Para Kapp (2012), esses parecem ser, na verdade, os elementos “menos interessantes” de toda a experiência gamificada. Compreender a gamificação como atribuir pontos a tarefas configuraria uma imensa perda na complexidade do conceito, visto que o real valor de experiências baseadas em *design* de jogos estaria no seu poder de engajamento, narrativa e

⁸ Em português: É coisa séria.

resolução de problemas. Há muito mais em uma experiência gamificada que apenas pontos. E há também muito mais do que um cenário em que os alunos se encaminham por onde o professor(a) gostaria, como muitos acreditam. O que seria esse muito mais irei esclarecer em mais detalhes ao longo deste capítulo.

Uma vez discutidos alguns pontos que comumente geram confusão acerca do tema em tela, podemos começar a falar um pouco sobre o que é a gamificação. Não pretendo aqui trazer uma definição única e final para esse conceito porque essa seria uma tarefa um tanto difícil, tendo em vista que é um tema que, academicamente, vem se construindo com definições e abordagens diversas. Burke (2015), por exemplo, chega a afirmar que ainda não temos uma definição de gamificação que seja amplamente aceita. No entanto, a maioria das definições do termo compartilham de características em comum. Para contribuir com a construção do que é a gamificação, contarei com as discussões de alguns autores. Entre eles, Kapp (2015) entende gamificação como o uso de “mecânicas baseadas em jogos, pensamento e estética de jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizagem e resolver problemas.” (KAPP, 2012, p. 10) (tradução minha)

Nessa mesma linha e raciocínio, outras duas definições parecem, para mim, percorrer um caminho parecido. Uma delas é a ideia de Deterding et al. (2011) de que a gamificação é a utilização de elementos de jogos em contextos de não-jogos, e outra é a de Vianna et al. (2013) que veem a gamificação como a utilização de mecanismos de jogos para resolução de problemas e também para solucionar questões ligadas à motivação e ao engajamento de determinados públicos. Já Zichermann e Cunningham (2011) enfocam mais o propósito da gamificação, ressaltando que, ao gamificar, utilizamos pensamento de jogo, a fim de promover engajamento e resolver problemas.

Todas as concepções acima discutidas, apesar de, aparentemente, diferentes, parecem convergir para pontos em comum, sendo coerente com o pensamento de Burke (2015). Nessa perspectiva, destaco, no esquema abaixo, um mapa conceitual feito por mim que busca esquematizar as ideias acima discutidas:

Figura 4 - Mapa conceitual sobre gamificação



Fonte: A autora (2020).

Com base nas definições que discuti anteriormente e nas palavras-chave apresentadas no mapa conceitual, construo a minha compreensão de gamificação da seguinte maneira: gamificar um contexto é transformar uma situação que não é originalmente um jogo (no caso deste estudo especificamente, a sala de aula) em um jogo. Para isso, é necessário utilizar alguns elementos que compõem os jogos, como sua estética e mecânica e estratégias. E esse jogo, em geral, tem como objetivo resolver algum problema, que pode ser relacionado ao engajamento dos/as participantes, motivação ou mesmo questões de aprendizagem, se esse for o caso. Em resumo, sempre que me questionam: “Mas o que é essa tal de gamificação?” hoje em dia, eu resumo na seguinte assertiva: é transformar um contexto que não é um jogo, em um! Claro que há, nesse meio, uma série de elementos e especificidades que prosseguiremos discutindo no decorrer deste capítulo, mas é uma forma que encontrei de resumir todas essas definições de uma maneira mais simples para que qualquer público possa compreender.

Por outro lado, a gamificação se popularizou no ambiente de negócios. Nesse ponto, encontramos um detalhe que considero importante enfatizarmos. É possível que se confunda o que chamamos de *reward programs* (programas de recompensa) com experiências gamificadas. Vamos usar como exemplo algo comum segundo os programas de milhagem das companhias aéreas. Ao utilizar a companhia ou fazer compras, o participante do programa vai acumulando pontos por atividade dessas e, posteriormente, pode receber

recompensas como troca por passagens aéreas. Há pontuação para ações determinadas, há *feedback* do progresso e há uma recompensa. Esses são três exemplos de elementos de jogos que vou falar em detalhes sobre cada um mais adiante.

Porém, poderíamos caracterizar esses programas como exemplos de gamificação? Kapp (2012) é categórico ao afirmar que não, pois, segundo o autor, não devemos confundir os programas de recompensa com gamificação. É importante, então, termos um entendimento claro de onde esses se distanciam, apesar de compartilharem elementos semelhantes. A principal distinção que podemos fazer é que, na experiência gamificada, os/as participantes estão engajados de uma forma que é significativa para eles/as e não somente motivados por estímulos externos. Nesse sentido, retomo aqui uma das palavras-chave que destaquei no mapa conceitual mencionado: um dos principais diferenciais da gamificação tem a ver com a **motivação**. A respeito disso, Burke (2015) esclarece que:

Gamificação não é apenas a aplicação de tecnologia a modelos de engajamento antigos. (...) A gamificação cria modelos de engajamento completamente novos, tendo como alvo novos grupos de pessoas e as motivando a alcançar objetivos que nem elas mesmas sabiam que tinham. (BURKE, 2015, p. 4, tradução minha)

Na gamificação, um dos grandes desafios é criar um jogo onde os/as participantes desenvolvam a motivação própria para desenvolver as tarefas e encontrem seus próprios objetivos. Uma experiência gamificada deve, então, promover que os/as participantes busquem alcançar seus próprios objetivos, e não os objetivos da empresa (no caso de contextos de negócios) ou do professor (no caso de contextos educacionais), por exemplo (BURKE, 2015). Vianna et al. (2013) tratam também dessa característica da gamificação em que é possível alinhar os objetivos dos organizadores e dos participantes, tornando a experiência significativa para ambos. Sobre esse aspecto, Kapp (2014) destaca que a motivação também é um dos fatores mais controversos da gamificação, pois é possível que os/as participantes compreendam a experiência gamificada como manipuladora e como se apenas se tratasse de motivação extrínseca. Isso poderia ser verdade se a gamificação fosse apenas a atribuição de pontos e recompensas, como fui questionada na experiência de congresso que narrei. Na verdade, essa questão me lembra uma outra característica que **não** descreve a gamificação: ser fácil de projetar. Corroborando com essa posição, Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) destacam que:

O desafio na criação de ambientes e artefatos que exploram a gamificação é saber como estimular efetivamente as duas formas de motivação, tanto no seu relacionamento como separadamente. Para a gamificação a combinação efetiva das

motivações intrínseca e extrínseca aumentam o nível de motivação e engajamento do sujeito. (BUSARELLO, ULBRICHT, FADEL, 2014, p. 17)

No mesmo sentido, Burke (2015) também chama a atenção para o destaque da motivação intrínseca sobre a motivação extrínseca dentro da experiência gamificada. Uma grande parte da dificuldade vem da necessidade de criar uma experiência que se torne significativa de maneira interna para o/a participante que, para ele/ela, faça sentido e não que a única motivação seja receber as recompensas. Pode parecer simples se pensarmos, teoricamente, mas, na prática, mostra-se bastante desafiador. Um *design* de gamificação bem projetado busca propiciar a sensação de bem-estar e agência no jogador, propiciando um pensamento autônomo (VIANNA ET AL., 2013). Gee (2003), nessa direção, aborda que isso dialoga com a relação da motivação intrínseca-extrínseca na gamificação, sendo possível que a princípio a motivação seja somente extrínseca, mas que, à medida que os desafios se apresentem, essa se direcione para o surgimento também de motivação intrínseca. Esse aspecto se dá, principalmente, pela maneira como as decisões que o jogador tem de tomar durante o jogo e como criam uma sensação de agência, de que esse controla seu próprio caminho. Importante ressaltar, entretanto, que ambas as motivações (intrínseca e extrínseca) coexistem (KAPP, 2014), não sendo necessário uma anular a outra.

3.1.3 Por que gamificar, então?

Entendo que estas discussões sobre a relação entre gamificação e motivação dialogam diretamente com um dos principais motivos pelo qual Jane McGonigal, em sua fala no TED Talks, em 2010 e em seu livro “*Reality is Broken*” (MCGONIGAL, 2011), defende que jogos podem salvar o mundo. Parece uma afirmação um tanto ousada, mas o que a autora argumenta é que os jogos têm a capacidade de nos motivar a ações que não fazemos no mundo fora jogo. Essa ideia não surgiu a partir daí, pois o argumento defendido por McGonigal tem relação direta com os estudos de Mihaly Csikszentmihalyi (1975) nos anos 70, que estudou o que ele classificou como um tipo específico de felicidade, o *flow*, ou, em português, estado de fluxo. O estado de fluxo se caracteriza como aqueles momentos em que o indivíduo está tão imerso em uma atividade prazerosa, que atinge um nível de concentração onde a busca pelo objetivo o/a faz se desligar um pouco da realidade ao seu redor e também perder a noção do tempo (CSIKSZENTMIHALYI, 1975). Isso se compara quando se está lendo um excelente livro e não vê as horas passarem. O autor também observa que, no mundo

real, encontramos uma certa falta de estados de fluxo nas atividades diárias. Em jogos, entretanto, o *flow* é algo bastante comum.

Os estudos de Csikszentmihalyi (1975) demonstraram que, apesar de ser possível encontrarmos estados de fluxo no mundo real, eles são muito mais comuns nos jogos por ser mais eficientemente produzido pela combinação de objetivos que o jogador aceita encarar e constante *feedback*. Sendo assim, não faria sentido buscarmos aproximar mais a realidade da estrutura dos jogos? Esse é um questionamento que Csikszentmihalyi (1975) abordou e que McGonigal vem reforçar mais recentemente. Segundo eles, uma das possibilidades para termos um mundo mais feliz e resolvermos problemas que parecem impossíveis de outra maneira por meio de transformar as situações em desafios voluntários, regidos por regras e *feedback*. Em outras palavras, e aqui acrescento minha compreensão dos postulados desses autores, gamificar a vida seria uma saída para diversos problemas. Os elementos de jogos nos fazem buscar objetivos que se tornam significativos para nós e, sendo assim, utilizá-los em contextos de não-jogos, que é o que fazemos ao criar uma experiência gamificada pode auxiliar a resolver problemas da vida real o que não faríamos de outra maneira. Assim, engajar pessoas e promover ações que não estavam sendo possíveis através de outras estratégias são os pilares que sustentam o jogo.

Por seu turno, McGonigal (2011) destaca um exemplo de sua própria vida. A autora conta ter enfrentado em um dado momento de sua vida problemas com depressão, tendo, como é uma das características da doença, grandes dificuldades em executar tarefas simples do dia a dia como sair da cama, alimentar-se, entre outras. Após iniciar os estudos sobre jogos e gamificação, McGonigal teve a ideia de transformar esses desafios (que podem ser simples para quem está mentalmente saudável, mas são grandes barreiras a enfrentar diante de uma psicopatologia) em desafios dentro de um jogo, a fim de que, ao completá-los, as pessoas conseguissem executar tarefas diárias, que é parte do tratamento de uma pessoa com depressão. Este é apenas um dentre os inúmeros casos bem sucedidos que a autora usa como exemplos de uso de jogos para auxiliar na busca por alternativas para problemas da vida real. Essas são algumas das razões pelas quais esses autores defendem que os jogos podem ser uma ferramenta de mudança no mundo. Apesar das críticas e alguns detalhes que discutirei doravante, não pude deixar de me sentir inspirada ao ter contato com essas perspectivas não só pedagógicas, mas também pessoais.

Importante ressaltar, entretanto, que não é porque algo é divertido, promove esta “felicidade” descrita por Csikszentmihalyi (1975), que é sempre a melhor solução para todas as situações ou até mesmo que tenha possibilidade de promover aprendizagem. Nesse

sentido, Kapp (2014) enfatiza que, assim como qualquer situação educacional (e ousaria acrescentar, como em qualquer contexto), não faz sentido gamificar toda e qualquer situação de aprendizagem, como se essa fosse a resposta-chave para todos os problemas. Assim, “A gamificação é especialmente eficaz quando é usada para encorajar os aprendizes a progredir no conteúdo, motivar ações, influenciar seu comportamento e promover inovação”, assevera o autor (KAPP, 2012, p. 56). Sendo assim, faz-se necessário refletir se as razões que levam à promoção de uma experiência gamificada são coerentes com os problemas que se busca resolver. Nessa linha de raciocínio, Kapp (2014) aponta como razões coerentes para a promoção de uma experiência gamificada:

- a busca pela interação no processo de aprendizagem. Em especial quando falamos de jogos educacionais onde, em geral, há trabalhos cooperativos. Segundo o autor, pesquisas apontam que quanto mais os aprendizes interagem uns com os outros, mais eficaz é o processo de ensino-aprendizagem.
- melhoria de questões ligadas ao engajamento. Isso se relaciona com uma das características dos jogos: a participação voluntária. Como a motivação para vencer desafios do jogo em geral difere daquela para executar tarefas obrigatórias da vida real, gamificar se apresenta como uma possibilidade para promover engajamento.
- promoção de oportunidades para reflexão. Essa razão, na verdade, foi uma surpresa para mim. Como poderia a gamificação ser um espaço para reflexão? Questionei-me a princípio. Essa motivação fez mais sentido posteriormente quando conheci mais de perto os elementos de jogos que compõem uma experiência gamificada.

3.1.4 Elementos da gamificação

Os quatro elementos que já discuti nesta seção (regras, objetivos, participação voluntária e *feedback*) estão na lista dos elementos de jogos, mas são apenas uma parte destes, mas considero relevante falar sobre cada um em mais detalhes, além de acrescentar e discutir a respeito dos demais. Discutirei, ao todo, dez elementos apresentados por Kapp (2012) que estarão numerados não por ordem de relevância, mas sim como maneira de organizar a discussão.

1. Objetivos: já apresentados anteriormente, os objetivos adicionam foco, propósito e a possibilidade de se ter resultados mensuráveis. Isso se dá porque

os objetivos de um jogo são específicos e não são ambíguos. Dessa forma, podemos verificar mais facilmente se foram alcançados ou não, ou quão perto estamos de chegar lá. O objetivo, por ser claro, também dá ao jogador a possibilidade de buscar diferentes abordagens para alcançar o fim, desde que respeitando as regras.

2. Regras: elas limitam as ações dos jogadores e tornam o jogo algo possível de conduzir. Sem elas, seria quase impossível se manter o jogo, pois qualquer abordagem para alcance do objetivo seria possível. É como imaginar o próprio mundo real sem regras. Além disso, no contexto do jogo, essas limitações funcionam como incentivadoras da criatividade e capacidade de inovação dos jogadores, que tem de buscar saídas e caminhos para o objetivo mesmo não sendo possível tomar qualquer ação.
3. Conflito, cooperação e competição: apesar de similares, os três termos são distintos e podem ou não coexistir. Um conflito é um tipo de desafio posto por um oponente no jogo. Isso se exemplifica em jogos em que, para vencer um desafio, deve-se obrigatoriamente derrotar um oponente. O jogador direciona parte de sua energia para de alguma forma prejudicar o oponente. Não vejo a criação de conflitos como interessante para a gamificação de contextos de aprendizagem, pois pode afetar diretamente o caráter de integração e promoção de interação da experiência. A competição, apesar de contar com alguém que ganha e alguém que perde se caracteriza pelo esforço em melhorar sua própria performance, sem buscar prejudicar outros. Já a cooperação se caracteriza pelo esforço em trabalhar em conjunto, a fim de atingir um interesse em comum. Neste tipo de jogo, quanto mais os/as participantes trabalham juntos, mais eles/as avançam e conquistam os objetivos.
4. Tempo: o tempo pode funcionar tanto como um medidor dos/as participantes sobre quanto estão demorando para cumprir cada objetivo, como também serve como um incentivador e desafio extra, pois, assim como na vida, muitos jogos apresentam metas de tempo e prazos para a completude de tarefas.
5. Estruturas de recompensa: as recompensas não caracterizam completamente a gamificação, como já foi discutido, mas também têm sua importância. Essa recompensa pode vir em forma de pontos, ganhos no jogo, classificação em

rankings e assim por diante. Recompensas compõem os elementos que podem funcionar como fontes de motivação extrínseca para os jogadores.

6. *Feedback*: O *feedback* nos jogos é algo constante. Essa resposta às ações dos/as jogadores/as informa quão perto de alcançar os objetivos estão e se as escolhas feitas, os caminhos percorridos são adequados ou não para os fins do jogo. Dessa forma, o *feedback* pode direcionar ações, provocar mudanças e motivar pensamentos ou ações.
7. Níveis: jogos podem ter três tipos de níveis. Os que dizem respeito ao grau de dificuldade que o jogador escolhe ao iniciar. Os que se referem aos níveis de habilidade e experiência que o jogador alcança durante o jogo. E, por último, a estrutura onde os jogadores se deslocam de nível ao completar determinadas tarefas, avançando progressivamente. Para fins deste estudo, considero apenas esse último.
8. Narrativa: apesar de nem todos os jogos terem uma narrativa envolvida, quando se trata de gamificar contextos de aprendizagem, esse elemento se apresenta como essencial, pois é a narrativa que dá um contexto às tarefas a serem realizadas. A narrativa permite a criação de uma experiência através da história contada que cria também a possibilidade de reflexão acerca das experiências do jogo ou de situações do mundo real. A história serve como o guia da jornada até o objetivo final.
9. Estética: sem elementos estéticos como bons recursos visuais, detalhes e temas que remetem à história do jogo, à experiência pode ser prejudicada. A estética auxilia no envolvimento do jogador com a temática do jogo. Basta imaginarmos quão diferente seria nossa experiência jogando o clássico *Super Mario World* sem todos os visuais que compõem o mundo em que se passa o jogo.
10. *Replay*: a possibilidade de tentar novamente ou refazer uma ação dá ao jogador a possibilidade de errar, encorajando tentativa, curiosidade e um aprendizado baseado em descobertas. Essa é uma característica que compreendo estar diretamente ligada à questão da sensação de agência que a experiência gamificada proporciona. Através das tentativas e respeitando as regras, os jogadores recebem *feedback* e podem tentar novamente, observando quais pontos funcionaram e quais não, construindo assim seu caminho rumo aos objetivos.

Tendo buscado esclarecer o que é a gamificação, conceito que comumente desperta muitas dúvidas e interpretações destoantes da realidade, prossigo, nesta seção, com mais algumas discussões teóricas que considero relevantes para este estudo.

3.2 Inglês na escola pública funciona?

Minhas próprias experiências na escola particular e na escola pública federal com a aprendizagem de inglês não foram muito positivas, conforme narro na introdução. Refletindo sobre o ensino nas escolas públicas, há ainda mais questões a serem debatidas. Sendo assim, dedico esta seção a discutir um pouco sobre a situação do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras. Considero esta discussão relevante porque a experiência na escola onde este estudo ocorreu foi apenas o segundo contato na minha carreira com a escola pública, o que se apresentou com um dos pontos de destaque da experiência sobre a qual reflito neste trabalho.

3.2.1 Dizem que inglês não se aprende na escola

Quando falando sobre o ensino de inglês na escola pública, quem nunca ouviu a seguinte afirmação: “Mas inglês não se aprende na escola!”? Infelizmente, as percepções do senso comum permeiam pensamentos como esse. A esse respeito, Fontana e Lima (2006) e Barcelos (2006), em suas pesquisas sobre as percepções de professores e alunos a respeito da escola pública, demonstram uma visão de insucesso. Infelizmente, posso confirmar tal visão pela minha experiência. O mais inquietante é que não se ouve isso apenas de pessoas externas a este contexto, mas também dos próprios professores. Fico me questionando como esperar que nossos alunos construam uma ideia distinta se os próprios professores não acreditam no sucesso do trabalho que estão desenvolvendo? Mas esta é uma questão complexa e não pretendo com esta fala culpabilizar os docentes. Há mais variáveis relacionadas a essa situação do que a simples nomeação de culpados pode abranger. Abordarei essa questão mais adiante nesta seção.

Minha memória das aulas de inglês na escola são mais ou menos assim: o professor ou a professora fazia anotações no quadro das quais eu não entendia quase nada, passava algum exercício e trabalhávamos em grupos ou pares para responder. Por vezes, eu até conseguia responder sozinha, mas sempre utilizando mais a lógica do que realmente sabendo o que eu estava fazendo. Como se tratava apenas de atividades estruturais, muitas vezes era

possível identificar um padrão que respondia às questões. “Ah, então se eu colocar esta terminação em todos os verbos, eu acerto!” E assim aconteciam as aulas. Como aluna, eu já tinha essa sensação de que o professor não estava realmente esperando que a gente aprendesse inglês. Só que conseguisse completar aquelas lacunas. Eles faziam de conta que ensinavam, nós fazíamos de conta que aprendíamos. Nessa perspectiva, Rajagopalan (2011) também fala sobre isso ao afirmar que “(...) os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo. Parece que, no lugar de ensino, o que temos é encenação.” (p. 58) O autor denomina essa situação como um enorme “faz de conta” e acho que isso define bem a circunstância que eu mesma experienciei.

Importante refletir sobre o seguinte aspecto: a reflexão a que Rajagopalan (2011) se refere relaciona-se ao ensino público de uma maneira geral, a problemas do sistema educacional brasileiro como um todo e não apenas da sala de aula de inglês. Na compreensão de Leffa (2011), esse “faz de conta” teria um pouco mais de dificuldade de acontecer na sala de língua inglesa. O autor fala que, quando pensamos em outras disciplinas, parece ser um pouco mais fácil essa encenação. Isso porque quando alguém não sabe um outro idioma (como o inglês, nesse caso) fica evidente não se pode esconder. Vamos imaginar o caso de, na sala de aula, o professor tentar se comunicar em língua inglesa com os alunos e supondo que estes últimos não têm conhecimento suficiente para se comunicar. Basta um simples cumprimento que os alunos não consigam responder para que fique clara essa inabilidade. Por esse motivo, não se pode fazer de conta que se sabe uma língua estrangeira (LEFFA, 2011).

Dessa forma, uma das primeiras questões que a maioria de nós faz ao pensar sobre esse insucesso é: de quem é a culpa? Há um culpado? Mattos e Valério (2010) explicam que:

A distância entre os aprendizes brasileiros e situações reais de comunicação na língua-alvo; (...) turmas excessivamente numerosas (...); **a menos valia dos sujeitos envolvidos no processo educativo somada à descrença na relevância da disciplina** estão entre algumas das razões que podemos levantar para a não consolidação do ensino comunicativo de LE, em nenhuma de suas formas, na escola regular. (MATTOS E VALÉRIO, 2010, p. 136-137, grifo meu).

As autoras destacam alguns motivos que acreditam justificar a falta de sucesso do ensino de inglês na escola. Vou tentar discutir separadamente alguns desses argumentos em destaque e que não são apontados apenas por essas autoras, mas circundam as perspectivas de outros teóricos também (LEFFA, 2011; GIMENEZ, 2011). Primeiramente, em se tratando de contextos onde os/as participantes têm acesso à internet, redes sociais, uso de serviços de *streaming* e o próprio *Google* que são como um acesso ao mundo inteiro sem sair do lugar,

será que essa distância é mesmo tão grande assim? Ou será que podemos estabelecer uma conscientização da proximidade da língua inglesa no nosso dia a dia aqui mesmo no Brasil? Além disso, Gimenez (2011) afirma que não é importante apenas buscarmos tornar esse ensino significativo, mas também de atribuir significado a partir da ideia de que “não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se, numa língua diversificada de saberes.” (p. 49) Ou seja, aprender a língua inglesa também pode ser entendido como meio para eles/as se posicionarem no mundo.

O segundo ponto que destaco se direciona à uma culpabilização do professor. Essa culpa se relaciona com a inabilidade dos/as professores/as com o idioma que ensinam. Nesse aspecto, Leffa (2011) aborda que, nesse processo de compreensão dos problemas do ensino de inglês na escola brasileira, busca-se por “bodes expiatórios”, culpados. Um desses bodes é ninguém menos que o professor. Segundo ele, “É óbvio que não basta saber a língua estrangeira para ser um bom professor; mas nem mesmo a língua muitos professores sabem.” (p. 21) O que vale destacar aqui é que não apenas de fatores estruturais ou motivacionais essa dificuldade no ensino-aprendizagem de inglês ocorre, mas também na própria qualificação dos/as professores/as. E eu recorro, ao escrever isso, de vários professores meus que demonstravam não possuir muitas habilidades comunicativas em língua inglesa. Eu, mesma, na condição de aluna, não custava a me questionar: “Se nem mesmo o professor sabe, como eu vou aprender?”

Vinculado a esses dois argumentos, está a ideia de que “Nossos alunos mal falam o português, como vão aprender inglês?”. Esse discurso é senso comum e creio que muitos de nós já ouvimos, em alguma situação, seja vindo dos professores ou dos próprios alunos. Nessa direção, Leffa (2011) chama a atenção que, ao ser emitido esse discurso, há uma negação aos/às alunos/as (e aqui falamos em especial dos/as alunos/as mais pobres, pois os ricos podem frequentar cursos livres de inglês) o acesso a um conhecimento que eles/as ainda não possuem (no caso, da língua inglesa), justificando que se deve dar primeiro acesso a outro conhecimento (o da língua materna) que, na verdade, todos já possuem. A língua inglesa se torna, então, mais um mecanismo de exclusão.

Corroborando com a ideia de Leffa (2011), Gimenez (2011) aborda essa forma de exclusão dentro do próprio país uma vez que esse conhecimento da língua inglesa é, de forma geral, acessado apenas pelos ricos. Daí se relaciona com uma das justificativas postas por Mattos e Valério (2010) da “menos valia dos sujeitos envolvidos no processo”. É um processo que Leffa (2011) chama de “carnavalização” do ensino. Processo esse que não ocorre em todos os contextos, mas em especial na escola dos pobres. Ou seja, na escola

pública, onde se entende que os sujeitos têm menos valor e menos necessidade de acesso à qualidade de ensino. Nas palavras de Leffa (2011):

Fica a impressão de que na escola dos pobres, como na idade média, o esculacho é a única via de expressão permitida. O pobre tem que saber que seu lugar é a Escolinha do Professor Raimundo; se tentar voar mais alto, alguém tem que lhe cortar as asas. Um pobre sério é um sonhador ridículo (p. 27).

É como se os alunos dentro da escola pública fossem compreendidos como de alguma maneira inferiores, menos necessitados ou até mesmo menos dignos de acessar o conhecimento da língua adicional. Seja pela criação de “bodes expiatórios” que buscam justificar o fracasso, seja pelo argumento de que os alunos da escola pública não detêm conhecimento ainda de sua própria língua materna, seja pela desvalorização do contexto e da importância da própria disciplina.

O primeiro “dos bodes expiatórios” seria o governo (LEFFA, 2011). O autor tece uma crítica sobre o discurso de inclusão que se constrói, onde, teoricamente, o governo deveria ser para todos, mas que, em verdade, exclui os alunos desse acesso a outros idiomas. Por outro lado, Araújo de Oliveira (2011, p. 80) entende que o problema da escola pública no que tange à responsabilidade do governo “está na incongruência entre a realidade almejada pelas leis que regem o ensino, inclusive o de LE, e as medidas públicas - ou falta delas - voltadas para o funcionamento do sistema de educação”. Ao analisar o que dizem os documentos oficiais da educação brasileira, o autor critica a falta de coerência entre teoria e prática. Oficialmente, o acesso e a qualidade do ensino são garantias básicas de todo cidadão. Contudo, a realidade que encontramos, em especial nas escolas públicas, não confere com essas proposições legais.

3.3 As oportunidades são iguais para todos. Será?

A partir dessa constatação e por meio dela, é possível refletir sobre os discursos meritocráticos que tem estado em alta perante o atual cenário político-econômico em nosso país. Nesse ponto, Dubet (2004, p. 541) explica que:

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.

Na teoria, uma vez que há acesso à escola, todos teriam a mesma oportunidade e conquistas individuais e estariam condicionadas apenas ao esforço e desempenho de cada

um(a). Mas, em realidade, não apenas todos que sequer têm acesso à escola, mas também como as condições das escolas variam em larga escala. Refletindo sobre a realidade de nosso país, como seria possível considerar o sucesso de um aluno que toda a vida estudou em boas escolas particulares com acesso total ao conforto, estudou línguas adicionais em centros de idiomas e nunca precisou trabalhar até concluir o nível superior, em relação aos alunos que, ao contrário, tiveram as dificuldades em toda a vida estudou em escola pública que enfrentava muitas barreiras sem conseguir ter aulas de todas as disciplinas o ano inteiro, sem nunca ter sido apresentado a uma aula de inglês, por exemplo, onde pudesse aprender a se comunicar e tendo desde novo que trabalhar para contribuir com a sobrevivência da família? Isso sem falar dos casos de dificuldades de aprendizagem e outras possibilidades de diferenças ainda dentro de um mesmo contexto. É um contexto cruel. A esse respeito, Dubet (2004, p. 541):

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são diretamente vítimas. (p. 541)

A partir disso, mais um “culpado” tende a surgir. O próprio aluno é um dos “bodes expiatórios” (LEFFA, 2011), pois demonstram desinteresse e falta de motivação no aprendizado da língua inglesa. Mas, como seria possível discutir a culpa do aluno sem refletir sobre todos esses contextos que os cercam? Mesmo dentro de condições desfavoráveis e situações onde há muito mais dificuldades, esses alunos são vistos como únicos responsáveis pelo seu fracasso e sendo colocados em uma competição injusta, incluídos em teoria, mas já excluídos na prática.

Partindo da perspectiva do professor, que é de onde falo atualmente, consigo tecer algumas reflexões que considero contribuir para que possamos impactar positivamente esses contextos já tão abalados pelos problemas discutidos acima. Por essa razão, Leffa (2011) destaca que a condição básica para a busca de alternativas para esses problemas é o estabelecimento de uma parceria entre alunos e professores, onde haja cumplicidade. Nessa perspectiva, ao invés de se buscar culpabilizar um ou outro, como já discutimos aqui, constrói-se uma relação que tem como premissa a ideia de que ninguém é perfeito ou detentor

da verdade. Ambos, professores e alunos, têm muito a contribuir na construção do conhecimento. Nessa direção, Leffa (2011, p. 29) esclarece que é exatamente na pluralidade dos conhecimentos que se constrói algo. Se todos fossem iguais, nada teríamos a acrescentar uns aos outros, ou seja, “É esse princípio de diversidade que possibilita a entrada do professor na comunidade; não precisa e nem deve ser igual aos alunos.”. Compreender e auxiliar os/as alunos/as a perceberem que a contribuição com o aprendizado deles/as da língua inglesa parte também da importância dos múltiplos conhecimentos que cada um já traz e que podem ser de grande valia na desmistificação de que aprender inglês é completamente distante da realidade deles/as.

Além disso, é relevante que o professor tenha ciência de que o ensino de inglês não pode hoje mais ser visto como um mero ensino instrumental ou com foco apenas no linguístico. De acordo com Assis-Peterson (2001, p. 20), “A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula.” No mesmo sentido, Duboc e Ferraz (2011, p. 20) esclarecem que, atualmente, “a língua inglesa vem sendo entendida por teóricos comprometidos com questões linguísticas como ferramenta crítica e participativa”. Porém, um questionamento que levanto é: os professores que se encontram fora desse meio acadêmico e teórico têm conseguido acesso a essas reflexões para repensar suas práticas? Considero-me, dentro da minha experiência de formação inicial, privilegiada por, desde o princípio, ter conseguido trabalhar sob essa perspectiva. Mas compreendo também que não é o padrão da realidade que encontramos Brasil afora nas escolas públicas e também privadas. Essa realidade, entretanto, não apenas não diminui a relevância de discutirmos o ensino de inglês sob a perspectiva crítica, como também considero que a reforça, pois discussões como essa, se compartilhadas, podem funcionar como meios de multiplicar o acesso a essas reflexões sobre a prática de sala de aula. E é para aprofundar um pouco mais este tema que dedicarei a próxima seção.

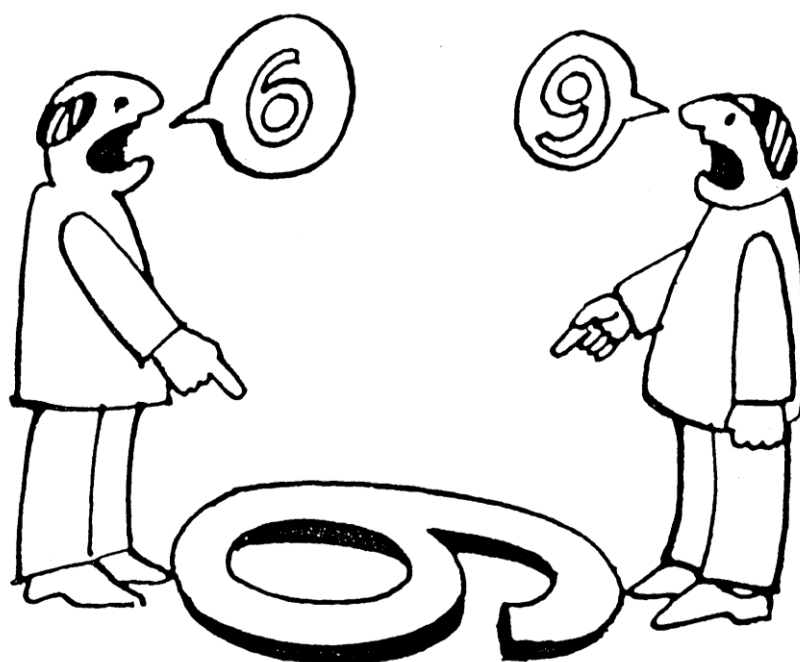
3.4 Letramento crítico e ensino de línguas adicionais

3.4.1 Linguagem e relações de poder

Anteriormente, discuti brevemente sobre a concepção de língua/linguagem na qual me baseio para erigir esta pesquisa. A construção da minha própria compreensão do que seria o Letramento Crítico (LC) começou pouco a pouco, iniciando pelo entendimento de língua como ideológica (o signo como ideológico de Bahktin). As discussões que trarei aqui a

respeito do LC não farão muito sentido sem mantermos em mente a relação entre língua/discurso e ideologia. Para tanto, Fairclough (1995, p. 29) demonstra ter essa mesma compreensão ao destacar que é na linguagem/discurso “que as ideologias são transmitidas, e as práticas, significados, valores e identidades são ensinados e aprendidos.”. Ora, se a linguagem (seja ela escrita, oral, visual, ou quaisquer outras formas) é nossa maneira de representarmos o mundo, é possível visualizar também que é através dela que o mundo é construído. A princípio me perguntei: como assim? Para exemplificar, recorro a um desenho que vi há muito tempo e me marcou, pois me auxiliou a compreender melhor esses conceitos.

Figura 5 - Diferentes perspectivas



Fonte: EduKate & Inspire (2019). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/454722893607969115/>.

Na figura, vemos dois homens olhando para um mesmo número e usando a linguagem para representá-lo de maneiras distintas. O que causa esse fenômeno nesse desenho? Podemos inferir algumas possibilidades: ponto de vista é a primeira e mais clara na imagem. Mas, segundo o que discute Bahktin (1988) e Fairclough (1995) a respeito do discurso, esses não são meras representações a partir de um ponto de vista, pois não são neutros e estão diretamente relacionados ao estabelecimento/manutenção das relações de poder. No caso da imagem, o numeral que cada homem diz ver carrega também crenças, ideologias, histórias de vida e influência do contexto de cada um. É um exemplo bobo, aparentemente, mas se espelha para toda a relação da linguagem com a sociedade no mundo. Imaginemos que o

número seis representasse que o homem da esquerda era mais poderoso que o da direita. E assim eles foram ensinados a vida inteira, o da esquerda é de uma classe dominante e o da direita sempre aprendeu que era subordinado. Ao olhar para aquele símbolo, quem se beneficiaria da forma como eles estão representando oralmente? Isso não necessariamente seria um movimento consciente de ambas as partes e a utilização da linguagem para a manutenção das relações de poder não ocorre apenas dentro da classe dominante, mas percorre toda a sociedade.

Nesse sentido, Janks (2018) chama a atenção para a ilusão de acreditarmos que o orador escolhe livre e conscientemente ao utilizar a linguagem. Uma ilusão porque temos evidências de que essas escolhas se relacionam com as crenças, valores e pensamentos dos discursos que habitamos. Ou seja, somos livres ao fazer nossas escolhas, mas nem tanto. Essa reflexão dialoga diretamente com a ideia de Lankshear (1997, apud CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 7, tradução minha)⁹ de que a “língua está ligada à produção e manutenção de estruturas desiguais de poder”

Ampliando a discussão, Janks (2010) esclarece que, baseado em teóricos marxistas como Antônio Gramsci e Louis Althusser, as classes subordinadas frequentemente são persuadidas de forma inconsciente e consentem com essas relações sem mesmo se dar conta disso. A grande vantagem dessa persuasão é que não se faz necessário o uso da força bruta, gerando uma sensação de equilíbrio e naturalizando essas relações de poder (Janks, 2010). Afinal, se aparentemente não há violência, tudo parece estar bem, mas nem sempre está. Althusser (1971) acredita que essa persuasão se constrói através do que ele denomina aparelhos ideológicos do estado, sendo eles a família, a escola, a mídia e a igreja (ou a religião). O autor percebe essas instituições como as grandes responsáveis pela instauração/manutenção das relações de poder e isso se constitui via linguagem.

É exatamente nesse ponto que Janks (2010) enfatiza a relevância do letramento crítico. Segundo a autora,

Uma parte do trabalho do letramento crítico é fazer com que este funcionamento do poder se torne visível, desnaturalizando suposições do “senso comum” (Gramsci, 1971) e revelando que estas são representações da ordem social construídas, servindo ao interesse de alguns em detrimento de outros (JANKS, 2010, p. 36, tradução minha).

A autora se refere à função de revelar essas relações de interesse como uma parte do trabalho do LC. Uma parte porque o LC é compreendido como “uma combinação de

⁹ No original: “Language is bound up with producing and maintaining unequal arrangements of power” (LANKSHEAR, 1997)

conhecimentos pós-estruturalistas, críticos e freireanos.” (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001, p. 11). Os conhecimentos pós-estruturalistas trazem a compreensão do discurso como construção ideológica, assim como método de crítica. Das teorias críticas, o LC traz à tona a necessidade de os textos estarem continuamente sujeitos à crítica social, uma vez que são produtos de forças políticas e ideológicas. Por último, o LC traz de Paulo Freire a compreensão de que práticas de letramento não devem se distanciar da busca por justiça social, liberdade e equidade. (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001). “Sem criticidade, a possibilidade de interromper esses discursos é reduzida” (JANKS, 2018). Imagino essa situação como um cardume de peixes que não se movem, sendo apenas levados pela maré. Sem criticidade, nós (os peixes) somos levados pela maré (os discursos dominantes) sem nos opormos, persuadidos, por assim dizer, pela linguagem e sem perceber.

3.4.2 Letramento crítico

Um exemplo que me auxiliou bastante na compreensão do que é LC em comparação a outras formas de leitura foi dado por Andreotti (2008)¹⁰ é de uma situação onde um aluno questiona a professora o motivo pelo qual é necessário ir à aula, e a professora responde que eles precisam estar lá para “ser alguém na vida”. Segundo Andreotti, em uma abordagem tradicional de leitura, algumas perguntas feitas sobre essa situação seriam: O que a professora disse? O que o aluno disse? Qual foi a mensagem? E os questionamentos iriam parar nesse ponto. Em uma perspectiva de leitura crítica, algumas perguntas seriam: Qual o contexto da situação (social, econômico, geográfico) para compreender o contexto daquela situação, daquele texto? Já no Letramento Crítico, encontraríamos questões como: Quais as diferentes interpretações podem ser dadas para a fala da professora? Qual a visão de mundo da professora? De onde ela veio? O que é “alguém” na visão dela? Quem decide esses conceitos? Em benefício de quem? Entre outros. Sendo assim, Andreotti aponta que as duas primeiras abordagens de leitura não são necessariamente ruins, mas não são suficientes para uma leitura mais aprofundada dos textos que nos cercam.

Mas “Boas intenções ou consciência de uma situação injusta não vão transformá-la [a situação injusta]. Nós devemos agir a partir do nosso conhecimento.” (MCLAUGHLIN E DEVOOGD, 2004, P. 54, tradução minha)¹¹. Nessa mesma direção, Brydon (2010, p. 20) diz

¹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MRDp6FNym0>.

¹¹ No original “Good intentions or awareness of an unjust situation will not transform it. We must act on our knowledge.”.

que o letramento crítico envolve “um contínuo de aprendizado em capacitar os sujeitos a alcançar os seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar ativamente em suas comunidades e sociedade” (tradução minha). Ou seja, o LC não é apenas sobre perceber, mas também sobre agir. Qual seria, então, nosso papel enquanto educadores? Desde as primeiras leituras sobre este tema, comecei a atentar para o que me parece um grande grau de responsabilidade enquanto professora de línguas. Ora, se compreendemos a importância da linguagem na construção do mundo com suas relações de poder e desigualdades, e entendemos também que é possível através dela des(re)construir essas relações, então a sala de aula de língua (adicional, no meu caso) é um ambiente extremamente propício à promoção do LC. Conforme reflete Janks (2013):

Enquanto educadores e pesquisadores, não filantropos, a pergunta que devemos considerar é: Como a educação pode contribuir para um mundo no qual nossos alunos de todos os níveis se tornam agentes de mudança? Como podemos produzir alunos que possam contribuir para uma maior equidade, que possam respeitar as diferenças e viver em harmonia com os demais, e que possam participar da proteção do meio ambiente? As diferentes disciplinas que constituem o campo da educação terão respostas diferentes para estas perguntas. (JANKS, 2013, p. 227, tradução minha)¹²

E no meu caso, como professora de língua, a resposta, na verdade, são perguntas, questionamentos a respeito da linguagem e do que essa representa, reforça, constrói, para, a partir disso, podermos propor novas construções. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), a partir do reconhecimento que os/as alunos/as possam construir de que o que está representado no texto é, na verdade, uma construção social, aumenta a possibilidade de se posicionarem, seja para rejeitá-lo ou reconstruí-lo de uma forma mais coerente com sua realidade. Concordo com Monte Mór (2009, p. 184), quando ela enfatiza a importância do LC ao desconstruir a ideia de que “a prática aparentemente neutra age ideologicamente em favor de uma educação em que os professores são vistos como portadores do conhecimento”. Ou seja, a autora fala de ser aparentemente neutra por compreender que esta neutralidade não existe e que essa ilusão reforça a ideia de que os professores são os que sabem e os alunos não, prática essa que deve ser questionada e revista.

3.4.2.1 Letramento crítico e ensino

¹²No original: “As educators and researchers, not philanthropists, the questions for us to consider are: How can we education contribute to a world in which our students at all levels of education become agents of change? How can we produce students who can contribute to greater equity, who can respect difference and live in harmony with others, and who can play a part in protecting the environment? The different disciplines that make up the field of education will have different answers to these questions.

Trazendo essas reflexões mais especificamente para o contexto do ensino de língua inglesa, Assis-Peterson (2001) vem reforçar que, enquanto professores, não devemos nos ater somente a questões linguísticas, metodológicas ou de motivação. Acrescento que, em minha experiência em escolas de idiomas, essa perspectiva criticada pela autora mostrou-se comum. Entretanto, uma vez que compreendemos que a língua não está isenta de papel nas disputas econômicas, sociais e políticas, não é possível mais ignorar esses aspectos no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Propor um ensino focado na perspectiva do letramento crítico, de acordo com Janks (2018, p. 19),

permite que os participantes se envolvam conscientemente com as formas em que os recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como os recursos diferentes poderiam ser aproveitados para reconstruir e reposicionar o texto. É um olhar tanto para trás como para frente.

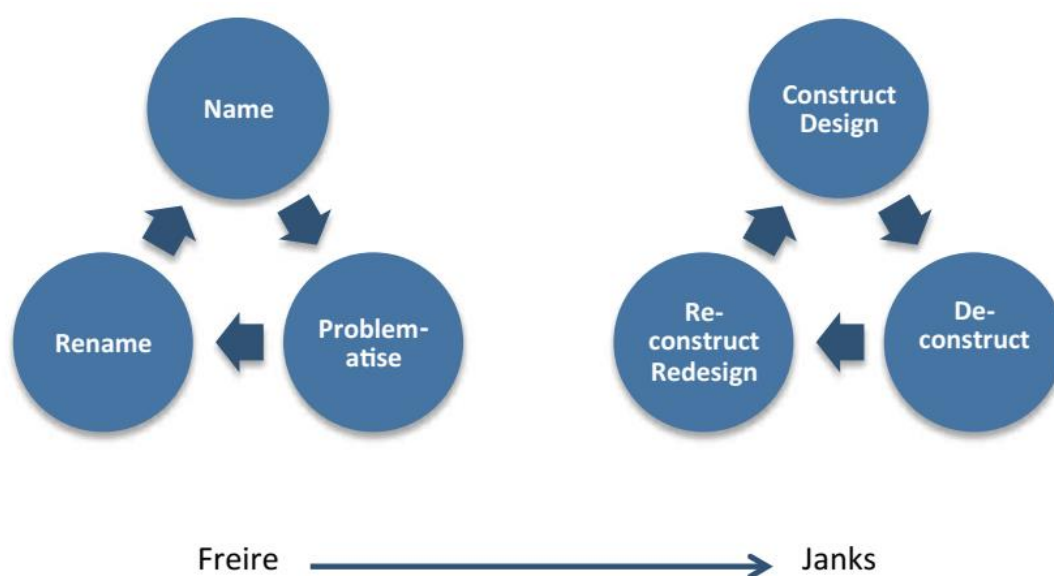
Compreendo, então, que a autora percebe o trabalho com o LC, em parte, como um posicionamento que busca perceber no texto as escolhas feitas e quais efeitos essas escolhas tem no sentido e no reforçamento de posições de poder. Da mesma forma, é possível utilizar escolhas também para a reconstrução de sentidos e dessas relações. Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 7) discutem uma ideia bastante similar ao afirmarem que “as desigualdades podem ser expostas através da crítica e podem ser reconstruídas, em parte, através da linguagem”. Ambas reflexões reforçam a relevância da linguagem na construção da sociedade, enfatizando que não só é possível identificar como a língua exerce esse papel, mas também, através da língua, promover mudanças. Ainda sobre esse ponto, esclarece Janks (2018):

Talvez o que quero dizer com criticidade - a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais do texto e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais.

Entendo a partir das reflexões acima que propor um ensino pautado na perspectiva do letramento crítico parte de compreender o papel da linguagem na manutenção de desigualdades e, da mesma forma, o papel dessa mesma linguagem na possível reconstrução dessas relações de poder. Em especial em nossa sociedade atual onde temos tido cada vez mais contato com textos complexos e multimodais, o simples acesso à identificação dessas relações de poder não é suficiente. Janks (2011) reforça a relevância do ensino na tentativa de buscar também incentivar agência desses processos de reconstrução e não mera identificação.

Para compreender melhor esse processo, Janks (2013) tece um paralelo entre a proposta freireana de ensino crítico, onde temos o processo de nomear algo, problematizá-lo e, em seguida, renomeá-lo. A proposta de Janks é o que ela chama de Ciclo de *redesign*. Nesta perspectiva, uma visão posta precisa ser desconstruída para, então, ser reconstruída. Compreendo que a proposta de Janks vai um pouco além da proposta anterior de Freire ao propor que essa reconstrução não seja definida apenas como um dar novos nomes às situações mas sim desconstruir paradigmas que carregamos para reconstruí-los de forma a contribuir na busca de justiça social e equidade. Observamos essas propostas esquematizadas abaixo:

Figura 6 - Ciclo de *Redesign*



Fonte: Janks (2010).

O processo de reconstrução, como podemos observar no esquema, passa primeiramente pela desconstrução. Ao pensar de forma prática sobre a realidade da sala de aula, por exemplo, compreendo que, ao refletir sobre diferentes perspectivas sobre uma mesma questão e as implicações de cada perspectiva para a sociedade, torna-se possível desconstruir uma ideia única carregada anteriormente, para então poder reconstruir novas perspectivas, mais abrangentes e, se possível, menos carregadas de preconceitos e reforçamentos de situações de opressão.

A partir das discussões teóricas feitas nesta seção, a seção seguinte é dedicada às minhas interpretações das experiências vividas durante este estudo.

4 INTERPRETANDO A EXPERIÊNCIA

Nesta seção, interpreto momentos significativos da experiência que vivi com os/as participantes. Além disso, dedico a primeira subseção à descrição e interpretação da experiência do jogo, os ganhos e as dificuldades enfrentadas. Primeiramente, apresento como foi feita a seleção dos assuntos que permeiam a narrativa e quais foram escolhidos. Em seguida, trato do processo de planejamento e apresentação do game, destacando os impactos da promoção de um sistema colaborativo e questões ligadas à promoção de interação. Abordo também os elementos de jogos incorporados a esse sistema gamificado, enfatizando, principalmente, a questão do *feedback* e da pontuação e suas implicações.

Por outro lado, na segunda subseção, reflito sobre a vivência dessa experiência no cenário da escola pública, discutindo questões ligadas ao choque de realidade por mim vivenciado e às condições do ambiente, seja por estrutura física ou dificuldades enfrentadas pelos professores naquele contexto. Além disso, trago à baila minhas percepções sobre como a escola me auxiliou a sair da minha bolha, e de como juntos, os alunos, Jordana e eu construímos uma experiência enriquecedora para os/as participantes.

Finalmente, a terceira subseção é dedicada à análise do trabalho com os tópicos selecionados para o jogo. Nela, destaco a busca pela promoção do ensino de língua inglesa na perspectiva do LC nesta experiência gamificada. Em sequência, abordo as experiências resultantes das discussões sobre tecnologias na educação, seguidas, respectivamente, por dois tópicos ligados à violência contra a mulher: os papéis masculinos e femininos em nossa sociedade e as pequenas violências contra a mulher naturalizadas na sociedade brasileira.

4.1 Então, vamos jogar

Nesta subseção, descrevo e interpreto a experiência gamificada, percorrendo o processo desde o planejamento até a reflexão sobre o impacto dos elementos de jogos no contexto estudado.

4.1.1 Em quais missões vamos embarcar?

Em março de 2019, eu já vinha observando as aulas e acompanhando a professora há algumas semanas. Também já havíamos decidido juntas qual turma parecia ter um perfil mais adequado para participar desta experiência. Entretanto, como a ideia da experiência

gamificada era inserir os assuntos que seriam trabalhados nas aulas na narrativa do jogo, optei por procurar as sugestões dentro de um contexto lúdico, como se eles/as fossem personagens de um jogo. A ideia, ao solicitar que os alunos sugerissem tópicos, foi pautada na compreensão de que a experiência gamificada não deve apenas servir ao interesse do/a educador/a – no caso de contextos educacionais – mas, sim, buscar novos modelos de engajamento para os/as participantes (KAPP, 2012). A partir disso, compreendi que um dos caminhos possíveis para gerar esse engajamento seria buscar conteúdos que fossem significativos para eles/as, de modo que agissem como cocriadores da experiência. Ao mesmo tempo, entendi que a narrativa de um jogo e as situações de desafio podem ser oportunidades de reflexão que, segundo Kapp (2014), fariam mais sentido se os problemas enfrentados se aproximassem do interesse e realidade dos envolvidos.

Nessa aula no final de março, pedi para falar com a turma. Como fiquei nervosa! Meu desconhecimento do que é uma escola pública, por falta de vivência, revelou-se em nervosismo. O desconforto foi registrado no diário:

Entre na sala e senti no cantinho mais uma vez. Já estava frequentando essa sala de aula desde o início de fevereiro e começava a me sentir à vontade. Percebi que minha entrada na turma deixava aos poucos de ser novidade e isso vinha deixando um pouco menos desconfortável de ficar lá sentada acompanhando a aula. **Só que, nesse dia, comecei a ficar nervosa de novo, pois até o presente momento, minha interação com a turma havia sido individualmente e, normalmente, quando eles vinham até mim para fazer algum comentário ou mesmo tirar alguma dúvida e agora seria a primeira oportunidade de ir até a frente da sala e conversar com a turma inteira. Apesar de mais entrosada, o medo de não ter ideia de como eles iam me receber como professora era enorme.** Mas, conforme combinei com Jordana antes da aula, um pouco antes do sinal tocar, ela anunciou que eu iria conversar um pouquinho com eles. Eu fiquei bem **nervosa**, mas tentei começar a conversa perguntando se eles gostavam de jogar. Alguns meninos se animaram a explicar que adoram jogar FreeFire (até essa situação eu não sabia o que era, mas quando saí fui pesquisar e aparentemente é um jogo bem popular entre a garotada dessa faixa etária). Após essa pequena introdução, expliquei que eles deveriam imaginar que estão dentro de um mundo fantasioso onde eles têm super poderes e vão ser convocados para missões dentro do nosso mundo. Então, deveriam escrever numa folha de papel qual problema que os circunda eles gostariam de resolver nessas missões. **A cara de alguns foi de bastante desconfiança. Fiquei até mais insegura nesse momento, mas aguardei para ver qual seria o resultado**” (Diário de aula 23 de março de 2019, grifos meus).

Fica claro que nervosismo não tem relação direta com a atividade. Credito o nervosismo que senti à influência da imagem negativa do senso comum sobre a escola pública. Retomo esse aspecto novamente na subseção seguinte.

Após meu nervosismo ter passado, pedi que escrevessem e me entregassem no papel suas ideias para responder à seguinte pergunta: “Se você tivesse o poder de completar uma missão para melhorar o lugar onde vive, qual seria?”. Nem todos/as fizeram. Como eu

observei que acontecia quando Jordana estava dando aula, alguns eram bastante resistentes a participar e ficavam no celular durante a aula. Jordana não ia para o embate com esses alunos, mas sempre mantinha uma postura de fazer de conta que não estava vendo. Nos momentos que demonstravam interesse em participar, ela explicava e os acolhia como se não tivesse se sentido incomodada com a resistência deles anteriormente. Isso me chamou a atenção, porque distinguia bastante do discurso de alguns colegas na sala dos professores. Entre muitas reclamações, ouvi comentários de que eles colocavam para fora da sala os/as alunos/as que não queriam fazer as atividades ou participar da aula. Jordana, por sua vez, sempre falava que não pediria para nenhum deles/as sair, pois acreditava que era papel dela, como professora, mantê-los/as dentro da sala, integrados na medida do possível, ainda que com dificuldades de comportamento e participação.

As expressões duvidosas que descrevi nesse primeiro momento se refletiram na participação deles/as ao responder à pergunta. Da parte da turma que estava presente (eram cerca de 30 nesse dia), apenas 15 me entregaram sua resposta. Questionei-me se deveria seguir adiante após esse número, mas achei que ainda era cedo para tirar conclusões, que seria necessário insistir mais, ir adiante.

Ao ler as respostas deles/as, alguns pontos chamaram atenção. Das 15 respostas, apenas 4 não mencionaram problemas sociais. Termos como “desigualdade social”, “preconceito”, “fome” e “desemprego”, caros à realidade brasileira, surgiram em 11 dos comentários. Ainda que usando expressões diferentes, todos giravam em torno das desigualdades sociais. Outro assunto que se destacou foi a violência contra a mulher ou desigualdade social com as mulheres, especificamente, mencionadas por 3 dos/as 11 alunos/as. Como exemplo, trago as respostas abaixo:

1. Eu mudaria a pobreza do mundo e a desigualdade social para as mulheres.
 2. Eu lutaria para acabar com o preconceito e com a violência contra a mulher.
- (Respostas à pergunta “Se você tivesse o poder de completar uma missão para melhorar o local onde vive, qual seria?” respondida em 23 de março de 2019)

As respostas foram entregues de forma anônima, sendo essa a razão de não fazer referência aos/às alunos/as que as escreveram. Como ainda estávamos sem muita intimidade, acreditei que o anonimato os incentivaria a não ficar receosos em opinar de forma franca. Naquele momento da pesquisa, eu estava sem muitas ideias prévias do que interessaria a eles/as e queria ouvi-los/as, mas, mesmo assim, surpreendi-me com esse tema ter sido de destaque entre o grupo de adolescentes. Não esperava que, dentre os problemas que enfrentam, seria uma das primeiras coisas que desejariam consertar. Por essa razão, não

realizei um estudo aprofundado sobre as motivações da escolha dos assuntos, pois, naquele momento, a ideia era ter um cenário de possíveis interesses, porém acredito que um dos fatores aos quais podemos relacionar essa escolha é o fato de a grande maioria da turma ser composta por meninas. Como os alunos não assinaram os comentários, não posso afirmar que todas as respostas foram de meninas, mas a probabilidade de, pelo menos a maioria ser, é grande, devido à proporção da turma.

Um outro ponto bastante mencionado foi o desejo de resolver problemas estruturais da escola. Nesse sentido, 3 alunos falaram em melhorar a escola de alguma forma, seja instalando ar-condicionado (nesse mês de março estávamos passando por uma onda de calor em Maceió) ou melhorar a estrutura no geral, conforme alguns exemplos abaixo:

1. Resolveria a falta de organização da escola pública.
 2. Queria nem resolver tudo, só o calor da escola que queria resolver, um lugar onde eu habito todo dia.
 3. Se eu tivesse poder de resolver tudo eu botava ar condicionado nas salas e ajeitaria a quadra da escola.
- (Respostas à pergunta “Se você tivesse o poder de completar uma missão para melhorar o local onde vive, qual seria?” respondida em 23 de março de 2019).

Com base nessas respostas, tomei duas decisões: primeiro, um dos assuntos que trabalharíamos seria a questão da mulher na sociedade, pois foi algo bastante específico que demonstraram interesse em discutir. Todavia, como Jordana vinha trabalhando com eles/as assuntos ligados à tecnologia, decidi abordar a temática tecnologia na educação, visando a problematizar a necessidade reiterada na sala de aula de melhorar a estrutura da escola, em consonância com o que já vinham discutindo, para que a mudança fosse menos brusca. A princípio, essas foram as ideias e optei por deixar outro(s) assunto(s) em aberto para mais interesses ou necessidades que eles/as fossem demonstrando no decorrer de nossa experiência. Após a aula que coletei os comentários sobre as missões, veio a semana de avaliações do primeiro bimestre. O que pensamos foi que a pausa seria uma oportunidade para, nesse retorno pós-avaliações que marca o início de um novo semestre, começarmos de uma maneira diferente. E assim fizemos.

4.1.2 Planejando o jogo

A pausa foi importante para refletir sobre o planejamento, pois toda a construção do jogo teve como base a experiência anterior que tive no Idiomas sem Fronteiras. Meu desejo inicial era criar uma estrutura totalmente diferente, partindo do zero. Quem sabe até usando alguma ferramenta tecnológica onde os elementos do jogo (avatars, *leaderboards*, *feedback*

e a própria estética que auxiliam na narrativa) ganhassem mais vida, fossem visualmente melhor representados, como os jogos que eles/as mencionaram no início da conversa. Porém, a estrutura precária da escola me fez repensar se isso seria mesmo possível e também minhas próprias habilidades com o computador, que não vão muito além do uso corriqueiro de trabalho e estudo. Cogitei criar um quadro medidor de progresso físico, ornamentado no tema do jogo, utilizando cartolina ou matéria similar, mas não tínhamos nem mesmo onde guardá-lo na escola e o fato de eu precisar me deslocar para lá de ônibus, tornaria isso inviável. Analisei e cheguei à conclusão de que teríamos excelentes experiências no ISF e lá também tínhamos pouca estrutura física. Por que não adaptar um sistema similar para a experiência? Decidi fazer.

A princípio me senti um pouco frustrada comigo mesma de não ter conseguido ter uma ideia inovadora, mesmo cursando Gamificação na Aprendizagem, uma disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional (IC-UFAL). No fim, descobri que as discussões da disciplina estavam muito próximas do que havíamos lido e discutido enquanto trabalhávamos como gamificação na época do ISF. Perdi a esperança de que uma grande ideia inovadora surgiria e comecei a questionar se uma experiência proveitosa precisaria ter algo completamente inédito. Então, decidi voltar ao que já tinha feito no ISF, em relação à estrutura do jogo. Não havia mais elementos envolvidos no processo que tornariam a experiência única? Na verdade, a leitura que faço é: descobri que os elementos da gamificação são os que eu já tinha estudado e que a novidade seria como eu os organizaria em um contexto bem diferente do que eu conhecia e me sentia confortável. Isso representou um primeiro desafio para o design (KAPP, 2012).

O primeiro passo foi pensar sobre uma narrativa, uma temática em torno da qual o jogo se desenvolveria. Buscava algo que fizesse sentido quando falamos em melhorar o mundo em que vivem, ainda que o mundo fosse imaginário, dentro do jogo, mas, ao mesmo tempo, dialogasse com os seus interesses. Muitos jogos online têm a temática de guerra, como o próprio jogo mais mencionado por eles/as, *FreeFire*. Não achei adequado ir por esse caminho, apesar de observar a empolgação de alguns pelo grau de violência, que acredito não ser coerente com a proposta de que, na experiência, participassem de missões que tornariam o mundo melhor. Optei pelo tema detetive, porque está presente em muitos filmes conhecidos, assim como séries. Além disso, na infância, há brincadeiras muito populares no Brasil que também envolvem esse universo. Pensei, então, que seria uma boa possibilidade de articular os temas de interesse deles/as com o universo do jogo. Tomada essa decisão,

elaborei um convite (figura 7) que foi entregue no primeiro dia de aula gamificada, em abril de 2019:

Sentados em semicírculo, em uma das aulas do início de abril de 2019, comecei com a experiência gamificada. Entreguei a eles/as, sem falar nada, o convite abaixo:

Figura 7 - Convite

**Centro de Investigação
Aurelina Palmeira (CIPA)**



Bem vindo(a), agente. Temos um enorme problema nas mãos. Há uma organização criminosa secreta prejudicando nossa cidade e precisamos da sua ajuda e de sua equipe de investigadores para acabar com esses vilões. Eles se comunicam em outra língua e será sua tarefa cumprir missões para vencê-los.

As pessoas junto de você nessa jornada serão sua TASKFORCE. Juntos, vocês tentarão resolver alguns problemas na cidade. Seu treinamento e missões serão recompensadas e quando a missão for completada e essa misteriosa organização derrotada, vocês serão nomeados OFFICIAL DETECTIVES.

Como você ganhará experiência para se tornar um detetive?

Seu treinamento consiste em:

- Presença;
- Participação;
- Missões fora do CIPA;
- Esforço;
- Postagens no nosso grupo secreto;
- E mais.

Ao ganhar experiência, você acumulará pontos e ao fim das missões, se todas as TASKFORCES completarem todas as missões, vocês receberão OFFICIAL BADGES e uma festa de comemoração. Seu treinamento ocorrerá na sala e suas missões ocorrerão no nosso grupo secreto no Facebook/Whatsapp.

Então, por favor, faça seu melhor e auxilie sua TASKFORCE a alcançar bons resultados. Nos ajude a parar essa organização criminosa e tornar nossa cidade um lugar melhor.

Como um novo agente em treinamento, eu me comprometo a cumprir minhas missões e ajudar minha equipe a alcançar nossos objetivos.

Assine aqui

Fonte: A autora (2020).

A partir do convite, teço comentários sobre impactos dos elementos da gamificação na experiência que tivemos, trazendo à tona minha percepção como pesquisadora do processo. Primeiramente, é evidente, nos parágrafos introdutórios, a tentativa de apresentar uma narrativa (Kapp, 2012) que dialogue com o contexto local, ao enfatizar que os problemas

encontrados nas missões se relacionam com a cidade deles/as. Nessa perspectiva, a lista de elementos que possibilitam adquirir experiência está dentro do contexto diário da escola. Nada mais são do que atividades em sala (em especial em grupos), ou de casa, presença e participação nas aulas. Compreendo que a proposta inicial apresentada à turma dialoga bem com as definições de gamificação apresentadas por Kapp (2012), McGnigal (2011) e Burke (2015), uma vez que propõem elementos de jogos como pontuação, níveis (ao falar em evolução), cooperação (ao falar nas *taskforces* que devem ser ajudadas por todos), assim como a narrativa que engloba o convite, a estética do documento e a participação voluntária, pois assinam o compromisso se desejarem.

Respeitamos as orientações de avaliação da escola e decidimos (Jordana e eu) que a média das pontuações alcançadas seriam inseridas como a média do bimestre, para os alunos que desejassem participar. Fui um pouco resistente à ideia, por acreditar que, se o resultado do jogo fosse a nota deles/as, poderíamos estar criando uma situação de participação unicamente por motivação extrínseca, sendo exatamente aquilo que lá na minha experiência de congresso recebi como crítica de uma participante, apenas mais um mecanismo para conseguir que os alunos fizessem o que eu queria, através de estímulo-resposta, como narro na seção de metodologia. Entretanto, não foi possível dissociar totalmente das notas, por ser uma exigência da escola e o jogo permear todas as atividades do bimestre. Percebo a necessidade de atribuir nota como um pequeno impasse na atuação docente em situações como a que vivi, por exemplo, onde procurava criar um sistema diferente e que não fosse focado na nota. Para a gamificação, a necessidade da nota pode ser mais uma dificuldade a ser contornada pelo professor no projeto do jogo. Por esse motivo, preocupei-me um pouco quando Jordana explicitamente apontou na sua explanação em aula na entrega dos convites:

Jordana: E nessa forma diferente, todo mundo aqui vai participar e muita coisa vai valer nota. Até mesmo a presença em sala vai valer ponto. Então, gente, é uma coisa que tem que haver um engajamento. Como aquele projeto que a gente fez (...) é uma coisa que para uns pode conotar como ruim, para outros, pode conotar como ótimo. **Ou todo mundo ganha, ou todo mundo perde.** É como se, a partir de agora, todo mundo está no mesmo lugar. E aí vocês vão ter que ir juntos ou sair, ou descobrir, ou desvendar, não sei... **e, a partir disso, vai construir-se a nota. A nota do segundo bimestre vai atender isso...** (Transcrição de gravação da aula de 11 de abril de 2019)

O último momento de fala da professora me inquietou, ao relacionar diretamente a participação do jogo à nota, podendo dar a entender que esse seria o objetivo da atividade. Ao mesmo tempo, não localizei nas gravações do encontro um posicionamento meu perante o mal entendido que pudesse retomar o foco para a história e não a nota. Com isso, busquei

deixar de lado o tópico da nota, voltando a atenção para os objetivos do jogo, embora ainda tenha me sentido desconfortável e preocupada com essa fala. Questionei Jordana, posteriormente, quais teriam sido suas motivações para aquela posição. Ela afirmou:

Esse tempo que eu tenho de escola pública me fez perceber que eles vão para a escola por três razões. A primeira razão é para ter a presença, a segunda razão é para ter a merenda, e a terceira razão é para ter a nota. Então, assim, infelizmente, o aluno ele vai com esse objetivo. (...) Às vezes tem certas coisas que eu acabo me rendendo... então às vezes **eu prefiro dizer que vale nota e depois que eles estão dentro da situação, eles acabam gostando daquilo, se envolvendo**. Mas que aquilo ali seja um impulsionador. (Fala de Jordana em conversa de Whatsapp no dia 2 de abril de 2020, grifos meus).

Ao reavaliar a situação da minha posição atual, percebo que a fala dela na aula de entrega dos convites não era uma ameaça aos objetivos da gamificação, mas, sim, um auxílio, a partir de uma leitura que só a experiência com a escola pública poderia trazer. Compreendo a minha angústia em tentar estabelecer um sistema que priorizasse a motivação intrínseca, porém, conforme aponta Burke (2015), o fato de a gamificação buscar estabelecer diálogos com os objetivos e interesses dos/as participantes para que possam estar intrinsecamente motivados, não quer dizer que a motivação extrínseca não tenha um papel a desempenhar no processo. Nesse caso, a intervenção de Jordana possivelmente influenciou de forma positiva o engajamento dos/as alunos/as no primeiro momento. Mesmo que o objetivo da proposta não fosse de que participassem pela nota, acredito que a interferência dela tenha reforçado que eles/as se propusessem a experienciá-la.

Um ponto bastante positivo que observei na fala dela no dia da apresentação foi a ênfase na cooperação. A proposta gamificada que trouxemos enfatiza muito esse aspecto. Conforme discutido por Kapp (2012), alguns dos elementos de jogos possíveis de aparecerem na gamificação são a competição, cooperação e colaboração. Compreendendo que, em um contexto de competição, é necessário que alguém perca para que outro ganhe e essa opção não foi escolhida. A ideia era buscar engajar o máximo possível de alunos, sem estabelecer uma relação de ganhadores e perdedores entre os colegas. Por esse motivo, o modelo escolhido foi de cooperação e colaboração, deixando claro que o progresso dependia do engajamento do grupo como um todo e que, ao completar os objetivos, todos sairiam vencedores.

Além do convite, eles/as receberam também as pontuações devidas para cada atividade e progressão de nível, conforme colocado abaixo nos Quadros 2 e 3, respectivamente:

Quadro 2 - Pontuações por atividade

Atividade	Pontuação
Presença no encontro	+ 5xp
Cadastro no fórum	+ 30xp
Missão presencial	+ 10xp
Missão à distância	+ 20xp
Colaboração em equipe (semanal)	+ 10xp
Missões surpresa	Extra xp
Contribuir nas discussões via whatsapp	+ 10xp semanal
Respeito pelos colegas	+ 10xp semanal
(Ao completar as missões com atraso, o detetive receberá metade dos xps)	

Fonte: A autora (2020).

Quadro 3 - Níveis e pontuações do jogo “Centro de Investigação Aurelina Palmeira”

Level	XPs (média do grupo)
1	start here
2	50xp
3	100xp
4	150xp
5	200xp
6	250xp
7	300xp
8	350xp
9	400xp
10	450xp

Fonte: A autora (2020).

Observo que todos os elementos apresentados no primeiro contato com o jogo permeiam a interação entre os colegas como um elemento-chave (respeito, participação no *Whatsapp*, colaboração com a equipe). Além disso, só seria possível avançar de nível no momento em que todos/as os/as participantes da equipe atingissem os pontos necessários de experiência (xp), tornando essencial que eles/as se ajudassem a progredir, pois, se um colega estivesse com dificuldades e ficasse para trás, ninguém da equipe poderia evoluir no jogo.

Assim, os alunos criaram os grupos e formaram 5 equipes: *The Best*, *The Champions*, *Friends*, *Power e Loud*. Escolhidas as equipes, solicitei o contato de todos para formarmos o grupo de *Whatsapp*, por onde iríamos nos comunicar. Optei por formar um grupo maior, através do qual todos poderíamos interagir, além de grupos menores, para que pudessem conversar sem que os colegas das outras equipes tivessem acesso, caso desejassem. Por meio do trabalho em equipe e do sistema de cooperação, o sistema gamificado poderia atender a uma das funções da gamificação discutidas por Kapp (2014), que é seu uso com o intuito de buscar melhor interação entre os/as participantes.

Apesar de a interação ser um dos objetivos discutidos por Kapp (2014), admito que, inicialmente, não imaginei que o termo fosse ser ponto de destaque também na percepção dos/as participantes, como Jordana, os/as alunos/as e eu. Porém, revisitando os registros, fica evidente que a experiência possibilitou oportunidades nas quais a interação ganhou destaque. No mês de maio, aproximadamente na metade das aulas gamificadas, registrei em meu diário a seguinte reflexão:

Durante a execução da atividade [preparação de cartazes], chamou-me atenção o quão envolvidos a maioria deles estava em **trabalhar em grupos**. Percebi alguns alunos **visitando outras equipes para tirar dúvidas com alguns colegas** que tiveram um pouco mais de conhecimento linguístico, além consultarem a mim e Jordana (Diário de aula de 2 de maio de 2019, grifos meus).

Entendo que a proposta de colaboração na qual eles/as precisavam uns dos outros para evoluir no jogo, foi fundamental para a construção do tipo de dinâmica em destaque no diário acima. Na semana seguinte, solicitei, ao fim de uma aula, que os alunos escrevessem comentários anônimos sobre como estavam percebendo o desenvolvimento do jogo e, novamente, a interação surgiu como ponto de destaque na fala deles/as. Enumero os comentários por ter pedido que não assinassem e mantivessem sua identidade preservada, para que ficassem mais à vontade para serem francos em suas opiniões. Destaco abaixo alguns desses comentários:

Comentário 1 - Está sendo bem diferenciado e estou **interagindo bem** nas aulas.

Comentário 2 - Eu acho que essas aulas estão sendo muito importantes, eu estou aprendendo mais, e **interagindo mais** com os meus colegas, além das aulas terem ficado mais legais e interessantes.

Comentário 3 - Na minha opinião está sendo divertido, eu consigo **interagir mais** com o grupo e posso falar mais inglês com as missões. No começo eu estava com um pé atrás, mas agora estou satisfeito.

Comentário 4 - Gosto bastante das aulas. Estamos **interagindo mais** com o outro colega. É uma aula tão legal que dá vontade de ter mais aulas. Nunca tivemos essa experiência na escola, e isso tem sido muito importante para nós.

Comentário 5 - Eu estou gostando muito, pois acho **muito interativo**, legal e também divertido. Além de ser algo diferente e que **aproximou muito os alunos**. (Comentários por escrito na aula do dia 6 de maio de 2019, grifos meus).

Como fica evidente nos cinco exemplos destacados, a melhoria na interação aparece de forma recorrente nas percepções dos/as alunos/as também. A observação sinaliza, na minha compreensão, que foi possível projetar um sistema gamificado que refuta algumas críticas feitas à gamificação. Como exemplo, reflito sobre a crítica de Catini (2019), em que a autora, ao discutir sobre as relações entre educação e empresas, aponta a gamificação como mais uma estratégia que as instituições utilizam para construir uma educação voltada para a criação de mão de obra, de sujeitos que estejam aptos a servir aos interesses do mercado. Nessa perspectiva, a competitividade é altamente incentivada, o que procurei desconstruir ao

propor um sistema em que foi estimulada participação conjunta, o estabelecimento de uma relação de bem geral e não individual. Ao fazer isso, percebo que um dos ganhos principais foi a promoção da interação, pois, através dela, os alunos puderam buscar alcançar seus objetivos dentro do jogo.

Nesse contexto, a professora Jordana, 10 meses após a experiência gamificada, sinalizou a importância da cooperação como um aspecto positivo. Em suas palavras:

Para mim, o grande impacto foi a questão de eles terem que trabalhar no seu grupo, mas que aquele grupo tinha que **refletir para todos os outros grupos**. [...] E isso ter que reverter em uma nota para todo mundo, que também foi a nota do bimestre.[...] Eu **nunca vi um grupo trabalhar para ajudar o outro grupo**. Porque mesmo que não haja competição, eles querem ser melhores que os outros. (Conversa com Jordana via Whatsapp, em 2 de abril de 2020, grifos meus)

Pela experiência de Jordana, cooperação foi algo inédito. Dessa forma, entendo que os exemplos apontam para a possibilidade de construção de um sistema gamificado que não estimule a necessidade de ser melhor que os demais, mas que proporcione engajamento de grupo, na qual o bem-estar e progresso de todos são essenciais.

4.1.3 As missões no fórum e o *feedback*

Fora de sala de aula, o espaço virtual para as missões que deveriam cumprir era o fórum. O aporte teórico assenta-se em Kapp (2012), que sugere a estética do jogo como sendo atraente. Com efeito, o máximo que consegui produzir foi inserir uma pequena imagem no fórum porque não tenho conhecimentos de computação.

A primeira missão no fórum consistia na apresentação de cada jogador como forma de entrada no jogo e também para se familiarizarem com o uso da plataforma. Primeiro, descrevo sobre o andamento do jogo, porque impacta no desenvolvimento linguístico e na formação crítica dos/as alunos/as. Em momento posterior, analiso o desempenho deles nas discussões dos temas selecionados. A missão 1 e dois excertos de respostas dos/as alunos/as estão exemplificados na figura 8, abaixo:

Figura 8: Apresentação e respostas da missão

The screenshot displays a forum thread on the website 'Secretarelineagents'. The thread title is 'Welcome, agents! TASK 1'. The first post is by 'Admin Administrator' (6 posts), dated April 15, 2019, at 9:24am. The post content reads: 'My name's Lianna Tavares and I will be the leader of this investigation. I'm 27 years-old and I'm from Palmeira dos Índios. In my free time I like to read books, watch Netflix and go to the beach. First, I need some personal information for our registration. Can you write a similar paragraph about yourself?'. The second post is by 'Talisson kauã Guest' (1 post), dated April 15, 2019, at 8:13pm. The post content reads: ': Hello , my name is Talisson I am 15 years old and I am a natural of maceió, I like to read books of saints and Doctors of the Catholic Church, books of theology and Philosophia are my strong in the vacant hours. I Live more in the church after more knowledge of my doutine, and I am coordinator of the Group of Acolytes and Ancilas.'. The third post is by 'alyy New Member' (1 post), dated April 16, 2019, at 10:50am. The post content reads: 'Hello, my name is Alicia. I was born and raised in Maceió. In the off-hours I like to read several books (mainly romantic stories), watch series and browse social networks.'.

Fonte: A autora (2020).

Observo, por exemplo, os extratos acima da participação de dois alunos na primeira missão, a qual teve a maior participação da turma, com 33 alunos postando suas apresentações. Verifico nos exemplos que cometi uma grande falha: a ausência de *feedback*. Conforme afirma McGonigal (2011), o *feedback* no jogo é o principal medidor para o jogador se ele está no caminho certo de alcançar seus objetivos. A mesma relevância é discutida por Koster (2004) e Salen e Zimmerman (2003), enfatizando a relação entre *feedback* imediato e a progressão do jogador, pois, através do retorno, ele/ela pode saber se está tomando as

decisões corretas para alcançar o objetivo ou não. Além do mais, é uma característica dos jogos a possibilidade de você tentar novamente ou o que McGonigal (2011) chama de *replay*, possibilidade essa que não temos na vida real e que torna o desejo de tentar maior no jogo. Ao não dar aos/às participantes o *feedback*, compreendo que, já no princípio do jogo, não ofertei a alternativa, o que acredito ter influenciado também na diminuição da participação no fórum nas missões seguintes.

Além disso, também não dei a eles/as qualquer *feedback* a respeito de sua performance na língua alvo, por não conseguir administrar todo o processo do *game*, impossibilitando-os de saber quais pontos fortes e fracos de suas produções. Ao refletir sobre essa falha minha, reconheço ter vivenciado um exemplo de uma das más interpretações que fazemos a respeito da gamificação apontadas por Kapp (2012), que é a de que gamificar um contexto é algo fácil. O motivo de não ter dedicado tempo a dar *feedback* individual foi não conseguir administrar tudo sozinha. Planejar as aulas e próximas etapas que seguiriam, computar pontos, interagir com os alunos no *whatsapp* foram atividades que tomaram muito mais do meu tempo do que eu esperava a princípio.

Não posso dizer que foi surpresa o grande volume de trabalho, pois já havia vivenciado algo similar na experiência do ISF, mas o contexto, na prática, foi muito mais trabalhoso do que imaginei. A turma com muito mais alunos e o fato de, dessa vez, eu estar sozinha, fizeram toda diferença. A interação com meus colegas pesquisadores na experiência no ISF possibilitava uma organização do sistema do jogo que sozinha não consegui. Além disso, o contexto da escola atual se distingue muito quanto ao número de alunos, tempo de aula, entre outros aspectos. Percebo que a vivência reforça ainda mais a valorização do trabalho em equipe que, nessa situação, consegui promover para os alunos, mas não tive para mim mesma enquanto professora-pesquisadora.

Nessa interlocução, é motivo de frustração perceber que o único tipo de *feedback* (quanto ao jogo) que terminei dando foi somente da pontuação. Apesar das recompensas via pontos e níveis serem parte integrante do design da experiência gamificada, percebo que talvez tenha focado demais nos pontos ou deixado a parte do retorno a eles/as mais explícita, indo de encontro à reflexão de Kapp (2012) e Burke (2015) de que em um sistema gamificado os pontos são, na verdade, a parte menos interessante da experiência.

Pelas dificuldades em administrar o jogo sozinha, não visualizo a possibilidade de executar o que fiz em uma rotina como a de Jordana, por exemplo, com muitas turmas e muitos alunos. Hoje, entretanto, faria diferente. Eu criaria um sistema de pontos mais simplificado, que demandasse menos tempo para preencher e computar. Utilizaria tabelas

organizadas previamente para fazer os cálculos, pois ao utilizar a estratégia, fiz tudo manualmente, o que tomou muito do meu tempo. Assim, ao dedicar menos tempo a esses números da pontuação, seria possível ter mais tempo para dar *feedback*. A pontuação foi computada em tabelas como a do exemplo abaixo:

Quadro 4 - Exemplo de pontuação semanal¹³

Agent	Attendance	Fórum (cadastro)	mission1 (what can you do...?)	Mission 2 (apresentação)	Extra experience - whatsapp	Total
Matheus	10xp	30xp	10xp	-	-	50xp
Kaique	10xp	30xp	10xp	10xp	-	60xp
Lara	10xp	30xp	10xp	10xp	10xp	70xp
Jamerson	10xp	-	10xp	-	-	20xp
Marcelo	10xp	-	10xp	-	-	20xp
Larissa	10xp	30xp	10xp	10xp	-	50xp
Silvio	10xp	30xp	10xp	10xp	-	50xp
Natan	10xp	30xp	10xp	5xp	10xp	65xp
						48,12

O quadro acima mostra os resultados em pontos da primeira semana de atividades gamificadas. Na primeira coluna, temos os nomes dos/as alunos/as participantes da equipe, denominados “*agents*” dentro do contexto do jogo. Ao lado, cada coluna se refere a uma atividade que eles/as precisavam cumprir naquela semana. Primeiramente, a frequência nas aulas (*attendance*), observamos que, na referida semana, todos os membros da equipe estiveram presentes nas aulas. Na segunda coluna, foram atribuídos pontos de experiência aos alunos que fizessem o cadastro no fórum mencionado acima.

A missão 1, descrita no quadro, diz respeito à atividade de criação de propostas de uso das redes sociais para aprenderem inglês, que foi realizada em sala. Já a missão 2, é referente à primeira atividade realizada no fórum. Na última coluna, são atribuídos pontos extras de experiência para quem participou das discussões propostas no grupo de *Whatsapp*. Optei por não tornar obrigatória esse tipo participação, por entender que era um espaço a mais de interação fora da sala de aula, e gostaria que o engajamento das discussões fosse facultativo, para os que tinham interesse nos temas.

¹³ Os nomes dos alunos foram modificados em todo o trabalho para preservar sua identidade.

Conforme vemos na tabela, o resultado total da equipe era a média das somas de todos. Dessa forma, percebo que foi possível incentivar a colaboração em equipe (KAPP, 2014) e registrar também em forma de números que o resultado não era individual, e sim, coletivo, buscando que fosse mais um elemento que auxiliasse os alunos a desenvolver a percepção.

Além das discussões acima, a experiência do estudo teve como um dos pontos de destaque o cenário em que ela ocorreu: a escola pública estadual. Sendo assim, dedico a próxima subseção a discutir questões ligadas à promoção da experiência gamificada na escola, lócus da pesquisa.

4.2 A experiência gamificada na escola pública - saindo da bolha

Interpreto, nesta subseção, a minha experiência na escola pública através da proposta gamificada deste estudo, sendo esse um contexto novo para mim e de diversas descobertas.

4.2.1 Primeiro contato e o choque de realidade

Até o início deste estudo, apesar de graduada e carregando uma grande experiência como professora, era pouquíssimo o meu contato com a escola pública. Esse sempre foi um ponto de inquietação para mim. Perguntava-me muito se era a escolha mais coerente estudar sobre letramento crítico, justiça social e temas correlatos e jamais atuar junto aos contextos de maior vulnerabilidade social, mais explicitamente necessitados de acesso à educação, com possibilidade de subverter opressões. Onde estaria a formação ao apenas ensinar nos centros de idiomas que, em geral, são frequentados por pessoas com algum privilégio social? Ao mesmo tempo, a escolha, não era à toa. Sem buscar culpabilizar diretamente ninguém ou buscar bodes expiatórios (LEFFA, 2011) que justifiquem o insucesso do ensino de inglês na escola pública, os motivos para evitar sempre rondavam dois pontos principais: a remuneração (que era bem melhor nos centros de idioma) e a segurança (ou deveria dizer, a falta dela)?

Gostaria, antes de tudo, de explicitar mais uma vez que as narrativas e reflexões deste trabalho se referem à minha experiência na escola e que não desejo, com isso, generalizar a imagem da educação pública, indicando que todos os contextos são iguais, porque não são. É de conhecimento de todos que a escola pública no Brasil enfrenta uma série de dificuldades e aquelas em que tive oportunidade de participar são exemplos dessas dificuldades, porém os

problemas narrados aqui podem ser diferentes em outros locais. Para ilustrar, destaco o trecho abaixo do meu diário da primeira visita à escola estadual onde esta pesquisa ocorreu.

Depois do medo [de me perder por conta do GPS], cheguei à porta da escola. A primeira impressão foi a que sempre tenho quando passo em frente à alguma escola pública. O muro um pouco mal pintado sempre me gera dúvida sobre como estará o estado do lado de dentro. Entrei, me identifiquei com o porteiro e ele me direcionou à professora que já estava me esperando na sala dos professores. A sala dos professores é muito pequena. A mesa grande ocupa quase toda a sala e só sobra espaço para os armários de ferro e uma pequena passagem para circulação onde só passa uma pessoa por vez. As cadeiras estão bastante deterioradas. Algumas sequer têm encosto. O ar condicionado da sala dos professores é daqueles de caixa, muito velho e não faz frio na sala. Na verdade, a aparência é de sujo e que não é feita uma manutenção há bastante tempo. Sentamos, então, para conversar. [...]

Após nossa conversa, Jordana me levou para conhecer a estrutura da escola. Ela informou que, apesar de pequena, a escola é uma das maiores do estado em número de alunos e quando saímos da sala dos professores e adentramos o pátio, **me choquei ainda mais: mas é só isso?!** A escola é formada basicamente de um pátio circundado de salas (10 no total nesta área) e mais um corredor pequeno com mais 3 salas de aula. E fim. É tudo muito apertado e ruim de transitar. Saímos na hora do intervalo para conhecer a escola e estava muito ruim de andar. Era gente demais para pouco espaço! No final do pátio, havia um amontoado de alunos e Jordana me informou que era a fila da cantina para pegar a merenda. Ela também disse que era bem complicada a localização da cantina porque muitos alunos saíam cedo da aula para ir logo para a fila esperar o lanche e faziam muito barulho na porta das salas de aula. Ela apontou uma sala em especial que era impossível dar aula nos horários antes do intervalo porque esta sala sequer tinha uma porta que pudesse ser fechada para diminuir o barulho. [...]

Dei uma rápida olhada em uma das salas e o cenário era de muitas cadeiras apertadas! Mal havia espaço para uma pessoa passar nos corredores entre as carteiras. E elas estavam bem danificadas, quebradas e eram de vários modelos diferentes, pareciam não ter sido planejadas para estarem ali. Muitos rabiscos nas carteiras e nas paredes também mas, pelo menos, o quadro era branco.” (Diário da primeira visita à escola em 12 de novembro de 2018, grifos meus)

Nas duas descrições, menciono um sucateamento da estrutura das escolas. E esse problema não se refere apenas ao acesso a tecnologias ou contato com estruturas modernas, mas, principalmente, às condições básicas que são essenciais para um ambiente escolar com o mínimo de conforto como carteiras e silêncio para os momentos de aula. Nessa linha de raciocínio, as observações me remeteram diretamente à reflexão que Leffa (2011) faz sobre a carnavalesco do ensino público. Para ele, “A educação é o fator que mais discrimina no Brasil” (p. 25) e isso fica evidente aos olhos ao observarmos a realidade estrutural, sem ao menos nos aprofundarmos em outras questões que permeiam a realidade da escola, como a situação econômica e social das comunidades, entre outros como reflexo cíclico desse processo. A escola pública, nesse cenário, não é um ambiente com as mesmas possibilidades

do contexto da rede privada, pois não é dado aos/às participantes do contexto as mesmas condições. Ora, se as condições para a aprendizagem são tão distintas, diferentes também serão os resultados e, assim, a escola acaba sendo um contexto que contribui para a discriminação em nosso país.

4.2.2 Buscar culpados faz sentido?

No processo de busca de responsáveis e criação de bodes expiatórios, realidades assim contribuem para a culpabilização do governo para os problemas no ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Já estruturalmente, fica evidente que o discurso incluyente de governar para todos não é coerente com a realidade, se compararmos às condições com as quais os alunos encontram na rede privada. Se temos, por lei, acesso e qualidade no ensino a todos, como funciona, na prática, ao observamos os dois diários anteriores, por exemplo? Nas palavras de Araújo de Oliveira (2011), podemos chamar de “política de fingimento” a não coerência entre o que está no papel e a situação das escolas. É como se a escola do pobre não fosse um lugar sério, não merecesse a mesma atenção (LEFFA, 2011). Foi essa a sensação que tive ao visitar a escola. Tanto desleixo, tanta falta de cuidado que se dá tanto por ausência de estrutura como por deterioração desta, devido aos próprios alunos, que parecem também não acreditar no valor do patrimônio em que estão inseridos.

Vivenciei dificuldades enfrentadas que me causaram algumas inquietações. Logo no primeiro dia, tive uma longa conversa com Jordana, que relatou uma dificuldade em ter material disponível para suas aulas. A seguir, alguns excertos em que ela descreve o cotidiano:

Jordana: (...) aí eu tive que planejar as duas aulas dentro da sala no tema do halloween. [porque a direção não permitiu utilizar o espaço externo] aí eu fiz um quiz dentro da sala e aqui a gente não tem muita xerox à disposição. pra uma turma de 60 eu tenho que tirar 15, 20 e aí eu faço grupos para aquela atividade.

Lianna: Mas isso tira aqui?

Jordana - Tiro. eu consigo tirar umas 20 cópias para a turma... eu não consigo tirar uma para cada aluno. (...)

Lianna - É assim em toda escola?

Jordana - Não, não é assim em toda escola.

Lianna - Eu to tentando me situar assim.

(Conversa com Jordana em 12 novembro de 2018).

O simples ato de receber o material fotocopiado do professor ou ter um livro para acompanhar a aula fazia parte do meu dia a dia como aluna e como professora também, pois, nos contextos em que ensinei, sempre pude escolher qual atividade achava mais adequada a cada turma e utilizar o livro didático ou solicitar cópias de materiais. Todavia, na realidade

do Aurelina, a disponibilidade de materiais compõe a lista de dificuldades enfrentadas pela professora e os recortes de conversa acima exemplificam as condições que ela precisa subverter diariamente para realizar atividades.

Além de enfrentar os problemas estruturais narrados na descrição da escola, a professora também tem dificuldades em conseguir prover materiais para que a aula aconteça. Em uma sala cheia, com mais de 50 alunos, questiono-me se é possível desenvolver um trabalho que realmente alcance objetivos linguísticos e de formação crítica na aula de língua inglesa tendo disponível apenas um quadro branco. Sobre essa percepção, trago o trecho de diário abaixo:

Fiquei feliz que Jordana me disse que tínhamos projetores na escola e que eles funcionavam. Só não tinha rede *wi-fi*, mas eu preparei uma aula que não precisasse disso. Fiquei pensando nas coisas que ela me contou e levei para a aula somente o computador mesmo, com tudo já baixado e organizei a sequência de aulas para que não precisássemos de cópias, porque na escola não ia ter e eram muitos alunos para eu bancar do meu próprio bolso. (Diário de aula de 23 de abril)

Acredito que a minha atitude, na organização da aula, indica um processo de adaptação para a nova realidade, uma saída da bolha profissional na qual vivi por muito tempo. Não posso afirmar que jamais trabalhei sem muito acesso a materiais por conta da minha experiência no projeto CCC de extensão da UFAL, mas lá, ao menos, tínhamos como prover cópias dos materiais. Além disso, ensinava turmas muito menores, com 20 alunos no máximo. Percebi, na atuação de Jordana, uma ampla necessidade de adaptação do professor para tentar realizar seu trabalho e me alegro em perceber que a vivência com ela e a turma me auxiliaram também a buscar me adaptar ao contexto, visando a não ter prejuízos nas aulas. Por outro lado, não deixo de reconhecer minha situação privilegiada de pesquisadora ao apenas trabalhar com uma turma, que não é a realidade dos professores em sua rotina.

Nessa direção, Leffa (2011) discute que muito se fala na culpabilização dos professores pelo insucesso das aulas de inglês na escola pública, argumentando que esses não dominam a língua que ensinam e, se dominam, não reproduzem na escola pública o que fazem na escola particular. Mas, observando o relato de Jordana, percebo que, na verdade, ela enfrenta um contexto que dificulta o desenvolvimento de aulas que possam trabalhar habilidades comunicativas e críticas em língua inglesa. Poderíamos questionar que, apesar de não ter acesso a uma boa estrutura na escola ou poder produzir com tranquilidade seus próprios materiais, há uma política de fechamento de distribuição do livro didático de forma gratuita e que em uma realidade onde Jordana não tem tempo para preparar outros materiais, há uma fragilização para apoiar sua prática. Tanto é assim que a professora havia feito um planejamento esperando que os alunos fossem ter acesso aos livros que ela basicamente iria

seguir, juntamente a algumas outras atividades, porém o que ocorreu foi diferente, conforme registro em um dos meus diários de observação:

E a professora disse que vai ter que sentar e refazer todo o planejamento porque os meninos tinham que devolver o livro no fim do ano porque é livro não consumível e, segundo a direção, muitos não devolveram então eles não tinham como distribuir (Diário de visita, em 14 de março).

Observo na situação cima descrita um ponto que remete ao último vértice do triângulo da culpa - a participação do aluno (LEFFA, 2011). A escola responsabiliza os alunos por não terem sido eficazes no cumprimento de seu dever de devolver os livros que seriam utilizados no ano seguinte. A falta de comprometimento com a escola também é perceptível à medida que a narrativa de visita à escola tem como destaque a depredação do patrimônio, como, por exemplo, cadeiras destruídas pelos/as alunos/as, sendo esse o local que teriam para sentar.

Compreendo esses sinais como exemplos da falta de objetivos de estar na escola que Leffa (2011) também enfatiza na discussão sobre os culpados, ao falar que um dos bodes expiatórios são os próprios alunos. Porém, quais objetivos os/as alunos/as podem ter perante uma estrutura que falta muita coisa, e um contexto onde os/as professores/as trabalham sob condições que, muitas vezes, impossibilitam um cenário diferente? Entendo a motivação de Jordana ter o livro como muito importante em seu planejamento a partir do momento que ela fala sobre sua rotina como professora, pois fica notório como ela necessita de algo já estruturado a seguir, pois não tem tempo para produzir muitos materiais, conforme o fragmento abaixo:

Jordana: Mas eu, por exemplo, pra poder fazer um salário que sustente duas filhas em uma escola particular num sei o que, eu tenho que ter muitas escolas. E aí o tempo que eu tenho para planejamento eu não to no planejamento, eu to em outra escola (Conversa com Jordana, em 12 de novembro de 2018)

A realidade de Jordana não é incomum e me causa incômodo, ao refletir como é possível trabalhar com perspectivas que questionam o senso comum de “ninguém aprende inglês na escola” (BARCELOS, 2006) e da necessidade de promover um contexto que não estimule apenas o aprendizado da língua, mas também busque desenvolver a formação crítica dos alunos, se as condições de trabalho a que os professores estão submetidos sequer os permitem ter tempo para focar no planejamento? Araújo de Oliveira (2011, p. 83) assevera que ainda há no Brasil “a filosofia de que o trabalho do professor se reduz a ‘dar aula’”, impossibilitando alguma dedicação a mais com relação ao planejamento.

Jordana, para prover algum conforto para sua família, precisa de um outro emprego no horário em que poderia estar planejando aulas. Chama-me a atenção o fato de um dos

motivos de a professora precisar trabalhar tanto seja manter suas filhas na escola particular, mesmo lecionando na escola pública. O que mais uma vez reforça as diferenças nas oportunidades encontradas nesses dois tipos de escola, em que se entende que a melhor opção que se pode prover para um filho é mantê-lo na escola particular.

4.2.3 “Verbo *to be*, de novo?”

Apesar do contexto de trabalho desfavorável, a professora busca desenvolver uma série de atividades extras, dentro das possibilidades, conforme vimos na observação que ela fez sobre a atividade do *Halloween*. Até mesmo o uso de folhas de papel para as aulas é limitado, sendo necessário que a professora traga folhas de casa quando deseja realizar alguma atividade. Além do *Halloween*, ela desenvolve um projeto anual que envolve música e apresentações, e busca desenvolver atividades de leitura, quando possível. Como eu tive oportunidade de conhecê-la antes do período desta pesquisa, sei que Jordana é uma profissional que, apesar das dificuldades do trabalho, está em constante busca por qualificação e desenvolvimento da sua prática docente. Diante de tantos projetos interessantes por ela apresentados quando a conheci no curso de formação de professores e ao visitar a escola, foi um ponto de destaque para mim a observação abaixo, de uma das primeiras aulas a que assisti:

Então eu sentei no cantinho, era uma turma de segundo ano e a professora tava escrevendo no quadro a atividade e ela não pôde falar muito comigo, né? eu tive que entrar e sentar e só assistir porque ela tava anotando no quadro uma atividade. (...) E aí quando eu olhei pro quadro, tinha uma atividade de verb *to be* bem estrutural de complete a lacuna I _____, you _____ etc, eles tinham que copiar no caderno e completar para revisar. Fiquei surpresa porque as atividades avaliativas que os vi fazer no final do ano letivo haviam sido apenas com textos, compreensão de leitura, etc. E eu achei que eles não estavam trabalhando dessa forma tão estrutural por aquele recorte que eu tinha visto, né? E aí me chamou atenção que uma menina copiando lá fez ‘tia, vai ser só isso?’ aí a professora respondeu ‘calma, isso é só uma revisão. copiem que depois a gente vai corrigir e comentar’ aí a menina fez ‘nossa, verb *to be* de novo. é sério que a gente vai ter que fazer essa atividade?’ e aí aquilo dali já me chamou a atenção porque eu sei que a professora é uma pessoa que tem uma visão de ensino mais atual, é uma pessoa que se interessa muito em se melhorar como profissional, mas ao mesmo tempo tava reproduzindo ali o que tem de mais clássico nos discursos sobre aula de inglês na escola (Diário de visita, em 14 de fevereiro de 2019).

Conforme narro no diário, foi uma surpresa encontrar esse cenário de atividade após as conversas e após observar a tentativa de Jordana de trazer atividades com textos que fossem mais significativos nas avaliações que observei antes do recesso. Porém, ao retomar nosso diálogo na primeira visita e refletir sobre as condições de trabalho da professora, torna-se

compreensível que é difícil a todo momento subverter o ensino estrutural ou metalinguístico e que fica evidente, na fala da aluna, não se configura como significativo para eles/as.

A incredulidade da aluna em questionar “verbo *to be* de novo?”, na minha compreensão, sinaliza a visão que ela tem das aulas de língua inglesa como frequentemente gramatical. Ênfase que essa não é apenas uma visão da aluna, pois o discurso é um dos argumentos utilizados para justificar a percepção de que inglês não se aprende na escola (BARCELOS, 2006), e muito menos pública, pois nela apenas “aprendemos/ensinamos” gramática e, repetidas vezes, o tão famoso verbo *to be*. A situação descrita me remete à reflexão feita por Rajagopalan (2011) sobre como é habitual encontrarmos um cenário de “faz de conta” no contexto escolar público, no qual professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem.

Levando em consideração a observação da aula e o discurso de Jordana, compreendo que situações como a dessa aula não são puramente o resultado de falta de interesse ou mesmo de uma melhor formação (por conhecer o histórico da professora), mas, principalmente, das condições oferecidas pela estrutura da escola em especial e pela estrutura de rotina necessária para a sobrevivência da docente.

Ainda sobre isso, trago um pequeno trecho da gravação da primeira aula dentro da proposta gamificada, onde buscava introduzir o tema de tecnologia.

L - Vamo tentar fazer só uma recapitulação. vocês fizeram uma prova há pouco tempo, não foi? antes da prova, quem aqui lembra o que vocês estavam vendo?
 A - Eu lembro do verbo *to be*. passado, presente.
 A1 - Passado, presente, presente contínuo...
 L - (risos) Eita que memória fraca de vocês. Vocês lembram de um trabalho que fizeram com os emojis?
 Turma - Aaaaaaaaaahhhhhhhhhhhhhhhhhhh”
 (Transcrição da aula 23 de abril de 2019).

Meu questionamento acima foi para provocar o conhecimento de mundo dos/as alunos/as sobre o tema. Percebo, então, como a perspectiva deles/as estava diferindo da minha, uma vez que minha memória era sobre o tema que estávamos discutindo e a recordação deles/as foi dos tempos verbais, conforme suas falas sinalizam. Compreendo, então, que a minha perspectiva está intimamente relacionada à minha formação como professora, onde aprendi desde cedo a trabalhar com temas e ser esse o foco principal das aulas ao invés da gramática descontextualizada, que recordo também ser o enfoque na minha época de aluna da escola básica.

A visão dos/as alunos/as, por sua vez, demonstra ignorar a relevância do tema e valorizar os pontos gramaticais como sendo os principais da aula, sendo a primeira coisa que

recordam ao serem questionados sobre o que estavam estudando anteriormente. Percebo que falas como essas podem indicar que, apesar de buscar trabalhar temas, atividades de leitura e projetos, a professora se vê em um contexto que exige dela também reproduzir atividades meramente estruturais, seja pela ausência de material didático e de apoio, seja pela falta de tempo em desenvolver planejamentos por conta da realidade da rotina. Em minha compreensão, essas implicações, ainda que não intencionais por parte da professora que busca construir algo diferente, acabam por reforçar uma visão estrutural dos/as alunos/as sobre a aula de língua inglesa.

4.2.4 Para aprender basta querer (Ou como aprender em meio a tanto calor?!)

Ainda sobre as condições da escola, reflito sobre dois momentos que, apesar de serem recortes, foram experiências que se repetiram como constante no período em que estive na escola.

Na sala desse dia, que eu entrei, o primeiro comentário que eu tenho para fazer é **'meu deus, que calor!!!'**. E eu coloquei isso repetidas vezes nas minhas anotações. **Uma sala com mais de 50 alunos sem ventilador.** A janela passava uma brisa que as vezes eu que estava na frente e a janela fazia um corredor de vento com a porta, ainda pegava uma pequena brisa e mesmo assim eu estava passando mal. (Diário de visita 14 de março)

Com a proximidade do dia de St Patrick, Jordana organizou uma atividade temática com os alunos. A turma foi levada para a sala de informática para pesquisar e organizar um pequeno trabalho escrito com informações sobre o feriado, como primeira atividade. Fiquei contente de observar a disposição da professora de organizar aulas que os tirem da sala e deem a eles mais autonomia, pesquisando por si só. Perguntei a ela se os professores utilizavam muito esta sala, e ela me disse que a maioria não utilizava. Chegando na sala dos computadores, a primeira imagem parecia animadora: muitos computadores! **Mas, logo descobri que menos da metade funcionava... seria necessário que trabalhassem em grupos. (...) Eu tentei acompanhar a aula inteira, mas não consegui... os ar condicionados da sala não funcionavam direito e as janelas não abriam... parecia que estávamos em uma sauna. Tentei me abanar, caminhar um pouco, prender o cabelo, mas chegou um momento que comecei a sentir que ia desmaiar. Fui discretamente falar com Jordana que não estava me sentindo bem e me retirei.** Só de abrir a porta da sala, já foi um alívio enorme. E os alunos ficaram lá dentro se abanando com os cadernos enquanto tentavam terminar a pesquisa..." (Diário de visita, em 21 de março, grifos meus)

As situações acima narradas, em meu entendimento, são exemplos explícitos que refutam o discurso de que a escola é um local em que todos podem progredir baseado somente em seu esforço (DUBET, 2004). Em especial nos dias atuais, onde as discussões na sociedade a respeito do papel do Estado versus esforço próprio tem sido um dos temas que gera grande polarização nas visões em nosso país, considero que essas situações ilustram o

posicionamento de defesa da ascensão financeira e social e diminuição das desigualdades apenas via mérito, pode ser bastante injusto. Os comentários acerca do calor são presentes em muitos dos diários. Como seria possível construir um discurso de que tudo depende do esforço próprio se é difícil até mesmo permanecer na sala de aula por conta do calor?

Como falei, na sala de aula era possível buscar um pouco da brisa do único ventilador e da janela, mas imagino a situação nos demais locais da sala. Em ambas as situações, era notório como meu rendimento e concentração estavam diminuindo. Meu único desejo era sair dali!

Como esperar alguma concentração, participação, se na sala de aula é necessário que os alunos dividam a cadeira para sentar ou compartilhe um computador com 3 ou 4 colegas para fazer uma pesquisa, além do calor que torna quase impossível se sentir bem naquele ambiente? Como afirmar que basta o esforço desses alunos quando há, em outros contextos, colegas em escolas que não enfrentam os mesmos problemas, pois estão sentados em cadeiras confortáveis, devidamente munidos de material e em uma sala com temperatura agradável?

Nesse sentido, Jordana também teceu comentários sobre a questão do calor em conversa do dia 2 de abril de 2020, em dois momentos:

Um ponto negativo foi que a gente não tem uma qualidade de aula com relação ao ambiente. Por exemplo, **era um ambiente de calor, era um ambiente que tanto a gente ficava doida pra terminar a aula porque tava calor, quanto os alunos também.** [...] Mas era uma coisa que nos incomodava profundamente, viu? **E ainda me incomoda, porque eu continuo lá no calor.**

Eu acho que, pelo seu jeito de transmitir indignação, o maior impacto da escola foi a questão da estrutura. E quando eu digo estrutura. E quando eu digo estrutura, envolve também os alunos, pela questão de serem muitos alunos em sala e também muitos deles ficam fora. Eu não sei se você já tinha presenciado um contexto de escola onde tanta coisa fosse desorganizada. **E eu digo a você, os meus alunos do Aurelina, realmente são ótimos, é porque eles não estão em uma estrutura ótima, entendeu? Então, fica uma lacuna, muita coisa se perde por conta disso** (Conversa com Jordana, em 2 de abril de 2020, grifos meus).

As falas de Jordana reforçam os impactos negativos da situação estrutural da escola, enfatizando que tanto professores quanto alunos estão imersos em um ambiente onde o maior desejo é de se retirar, por conta do desconforto. Logo, avalio que esse é mais um aspecto problemático ao discutirmos a possibilidade de um ensino de inglês que proporcione reais oportunidades de aprendizagem. Questiono-me quais são as chances de progresso no processo ensino-aprendizagem no qual os/as participantes desejam sair do ambiente o mais rápido possível.

Jordana, inclusive, deixa claro que, na percepção dela, as condições da escola têm impacto direto no rendimento dos/as alunos/as. Percebo que o discurso da professora refuta

as discussões de culpabilização do aluno como já firmava Leffa (2011), pois ela reconhece que os alunos têm potencial como em qualquer outro contexto, mas são amplamente prejudicados pelas condições a que estão submetidos. Isso porque essa reflexão leva em conta apenas a situação da escola, deixando de lado todos os problemas econômicos e sociais enfrentados pela comunidade do Vergel. No mesmo sentido, as afirmativas reforçam a discussão de Araújo de Oliveira (2011) sobre como o que se espera dos alunos da escola pública é incoerente com as condições a que esses alunos estão submetidos. O que se reafirma na minha experiência e na fala de Jordana.

Além disso, a docente reforça uma inquietação minha como pesquisadora naquele contexto: o mal-estar causado pelo calor e por outros problemas foram sanados em minha rotina no momento em que me retirei da escola ao fim da pesquisa. E acredito que, saber que era um processo temporário, contribuiu para que eu tivesse motivação para prosseguir. Observo, no diário anterior, do dia 21 de março, que em um momento de angústia eu me retirei do ambiente porque eu tive essa opção. Para contornar a situação de ausência, a professora teve de permanecer, porque os alunos precisavam da presença dela, e ainda permanece. Perante essa vivência, não consigo compreender como é possível encontrar motivação para trabalhar bem diante dessa realidade e percebo ser mais uma quebra de paradigma, mais uma percepção que consigo construir hoje, fora da minha bolha, do que essenciais são o acesso a condições dignas de trabalho, sejam essas condições ligadas à rotina, sejam à estrutura da escola ou de materiais.

4.2.5 Construções possíveis

Ao iniciar o período em que lecionei no Colégio Aurelina, programei usar a mesma sala dos computadores que mencionei anteriormente para que os alunos pudessem fazer o cadastro no fórum que utilizamos como cenário para as missões. Já ciente da questão do calor e da impossibilidade de trabalharem sozinhos/as, dei, ainda em sala, todas as instruções para que ficássemos o mínimo de tempo possível nela e organizei os grupos para trabalharem nos computadores. Porém, não ocorreu como esperado. Quando chegamos à sala dos computadores, encontramos problemas. A sala estava fechada o dia todo e estava muito quente. Além disso, a internet não funcionou, conforme discorro no diário:

A gente mexeu pra lá, mexeu pra cá, mexeu pra lá e pra cá e nada. Aí fomos falar com o pessoal, a Jordana foi falar com o pessoal da secretaria e nada de funcionar. E isso foi muito frustrante porque assim... pra ter esse desenvolvimento do jogo...

na verdade em qualquer aula, né? mas falando especificamente do jogo, a gente precisa ter essa coisa rodando, né? precisa manter esse ritmo e já começar tendo essa dificuldade é muito difícil pro professor. pra mim foi muito difícil já ver ‘nossa, não tem o que fazer ali pra consertar’ e pra eles também, né? porque eles chegam e uma coisa simples que é usar a internet, não tem acesso, sabe? Então, como que eles vão manter essa motivação de estar participando das atividades se no entorno deles tá um calor insuportável, aí metade dos computadores não liga e a metade que liga (eles trabalhando em grupo que já não era uma situação ideal) não pega a internet, então é uma sucessão de frustrações pra eles e pra mim também como professora (Diário do dia , em 15 de abril de 2019).

Foi um momento de bastante impacto porque, apesar de ter um pouco de noção desse contexto, eu acreditava que poderia adaptar e planejar dentro das condições disponíveis na/da escola. No entanto, deixei de verificar as condições apropriadas de uso. Minha formação como professora do CCC, do ISF na UFAL e também nas escolas de idiomas por que passei, ensinaram-me que a recomendação para o uso de qualquer aparelho tecnológico é verificar anteriormente se tudo está funcionando. Essa lacuna, se tivesse sido corrigida, poderia ter propiciado a oportunidade de rever o planejamento e evitar esse contratempo que avalio ter prejudicado o andamento do jogo.

A princípio, senti-me um pouco desconfortável com a ideia de ir até a escola, desenvolver este estudo e depois retornar para a minha redoma de vidro. Perguntava-me se seria correto ou justo. Hoje, porém, compreendo que as vivências foram essenciais para o meu crescimento como professora e também como ser humano e que, uma vez fora dela, não sou mais a mesma pessoa, então não há caminho de volta. Acredito também que a experiência compartilhada em forma de pesquisa pode contribuir com outros professores. E mesmo que eu tenha estado lá por um curto período de tempo, a esperança é de que algum impacto positivo tenha ficado lá também. Destaco abaixo a fala de Jordana sobre a crença dela na relevância da escola pública na formação do professor:

Lianna: eu nunca dei aula na escola regular, nenhuma. então, assim, eu to muito ansiosa na verdade. eu não to nem tanto com medo, eu to muito animada.

Jordana: mas você vai gostar demais... mesmo que um dia você queira sair e ir pro nível superior, a fala da gente ela se molda aqui na escola de ensino básico, entendeu? eu digo isso porque um dia desses eu fui pra uma palestra, duas professoras da Ufal. uma nunca deu aula em escola de ensino básico. aí ela tentava explicar as coisas aí ela explicava tanto que chegava num ponto que a gente já não entendia mais. aí pronto. aí a outra começou a falar e ela disse que lecionou muitos anos em escola pública e escola particular, aí quando ela começou a falar, menina, é outra coisa, porque tem a vivência, sabe? Ela viveu aquilo ali”.

(Conversa com Jordana, em 12 de novembro de 2018).

A postura da professora vai de encontro à reflexão de Leffa (2011) de que muitos professores oferecem menos de si na escola pública do que na particular ou em outros contextos. Na percepção de Jordana, aquele é o local onde se forma realmente o professor e

ela critica algumas situações na quais aqueles que trabalham com formação de professores não tenham vivência na escola pública, acreditando que isso dificultaria o diálogo com professores em formação inicial ou continuada. Apesar dos medos presentes no início desse contato com a escola, identifiquei que o discurso de Jordana se concretiza, isto é, pude conviver com uma professora que tem a prática coerente com seu discurso durante todo o tempo em que aprendi participando nessa escola.

Acredito que o pensamento de Leffa (2011) sobre a importância do estabelecimento de uma parceria tem grande relevância no desenvolvimento da experiência desta pesquisa. Desde o processo de escuta dos/as alunos/as na seleção dos tópicos da experiência, passando pelo planejamento que buscou atender essas demandas e as interações nas aulas (as discussões serão exploradas na subseção seguinte), observo um progressivo engajamento da turma nas aulas, que também foi explicitado por Jordana:

Eu acho que ali (naquela aula que eu disse que ia valer nota e tal) eu acho que eles não sabiam o que ia acontecer. Mas depois que começou, eu acho que eles gostaram. E era tanto que a partir dali as aulas começaram a ficar mais cheias e cada vez mais cheias. A gente via ali os meninos realmente dentro da sala de aula (Conversa com Jordana, em 2 de abril de 2020).

Jordana explanou, anteriormente, sobre a percepção dela de os alunos frequentarem a escola por causa da presença, da merenda ou da nota. A primeira é, ainda assim, uma dificuldade, como também discuti anteriormente, pois muitos alunos vão para a escola e permanecem no pátio ao invés de entrar na sala. E não era diferente em nossas aulas. Entretanto, foi perceptível que o engajamento dos/as alunos/as que os trouxe para participarem mais ativamente dos encontros e de forma motivada.

Compreendo o entorno da situação como sendo um grande ganho da experiência, em dois aspectos: tanto do engajamento provocado pela proposta gamificada com os assuntos escolhidos por eles/as e o trabalho em equipes, quanto da relação estabelecida com os/as alunos/as. Esses dois pontos, juntos, acredito terem sido fundamentais para os impactos desta experiência. Para mim, que, inicialmente, via o cenário da escola como tão distante, foi inesperado, ao término das aulas, ser presenteada com uma festa surpresa organizada pela turma como despedida e agradecimento pelos momentos vividos. As aulas já haviam se encerrado, mas, mesmo assim, eles/as prepararam essa despedida e foi um encerramento recheado de significados para mim.

Figura 9 - Festa de despedida

Fonte: A autora (2020).

A foto e o momento revelam para mim uma enorme diferença entre a Lianna amedrontada dos primeiros contatos com a escola e a pessoa sorridente e emocionada de receber uma homenagem. Percebo, também, uma mudança nos olhares assustados e curiosos dos/as alunos/as assim que cheguei, até o final dos nossos encontros, em que promoveram essa despedida. Sem dúvida, a possibilidade de construção dessa relação a partir da experiência gamificada foi, pela minha percepção, um dos grandes ganhos de tudo que foi vivido.

4.3 Gamificação e letramento crítico na mesma sala de aula?

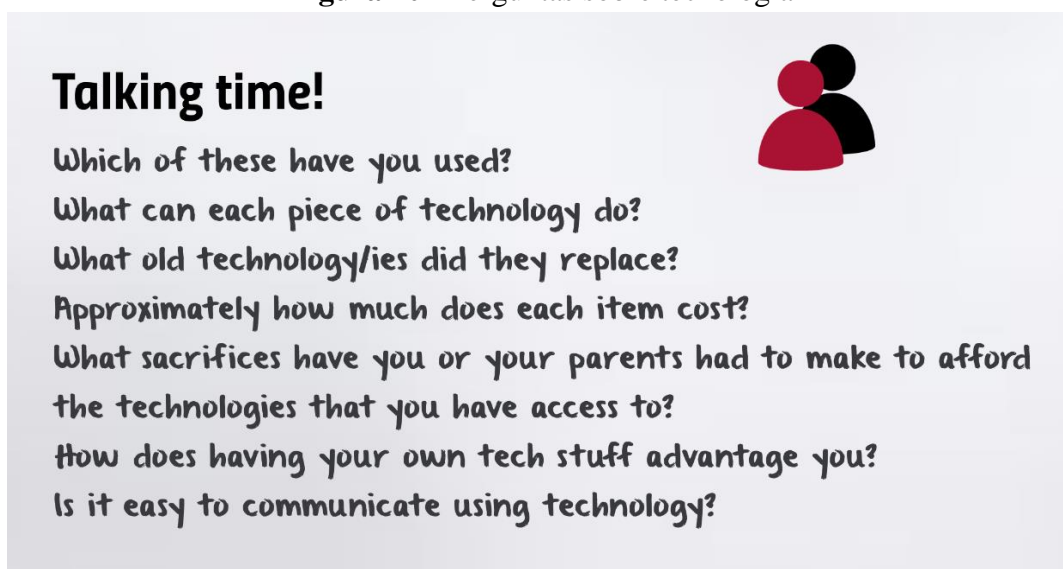
Conforme discuto na subseção intitulada “Então, vamos jogar?”, os tópicos discutidos nas aulas surgiram das inquietações apresentadas pelos alunos e, por mim, percebidas. O planejamento das aulas e missões tiveram como base as temáticas apontadas pelos alunos, a fim de promover oportunidades para o desenvolvimento linguístico na perspectiva do letramento crítico (AGRA, IFA, 2017; BRYDON, 2010; MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004, MONTE MÓR, 2009), e nesta subseção, analiso esse aspecto da experiência. Sendo assim, interpreto o trabalho com as temáticas de tecnologia na educação e violência contra a mulher, discutidas em sala.

4.3.1 Tecnologia na educação

Nesta subseção, enfoco os problemas que os alunos indicaram no seu contexto escolar e busco relacionar com o último ponto que estudaram com Jordana, isto é, tecnologia e internet.

Para iniciar o tema, fizemos atividades de vocabulário sobre equipamentos eletrônicos. Após trabalharmos o vocabulário, trouxe para a sala alguns questionamentos propostos por Janks (2014) sobre a temática com a intenção de propor uma reflexão sobre diferentes perspectivas do uso da tecnologia. As questões foram apresentadas com ajuda de um projetor como na imagem abaixo:

Figura 10 - Perguntas sobre tecnologia



Fonte: A autora (2020) baseada em Janks (2014).

As primeiras duas questões se referem ao vocabulário que aprendemos sobre equipamentos eletrônicos. Compreendo que as três primeiras questões possibilitam que os/as alunos/as acessem seu conhecimento prévio sobre a função desses equipamentos na vida deles/as. Introduzindo a problemática do acesso a essas tecnologias ao tratar de valores dos equipamentos, a questão quatro serve como introdução à reflexão proposta nas questões cinco e seis. Em especial na questão seis, ao propor a análise das vantagens que o acesso aos meios eletrônicos pode dar. Minha intenção, ao trazer esses questionamentos de Janks (2014), era provocar uma reflexão acerca dos impactos nas relações sociais de ter ou não acesso à tecnologia, a partir da observação de possíveis vantagens que esse acesso pode trazer.

Abaixo trago um pequeno trecho da aula retirado da gravação em áudio:

Lianna - Como vocês acham que quem tem acesso à tecnologia está em vantagem com relação a quem não tem?

A - Sabe das coisas primeiro.

A - Tem um conhecimento mais avançado que os demais.

A3 - É, aprende mais.

Lianna - E sobre a escola? Vocês acham que a escola que tem tudo isso tem alguma vantagem da escola que não tem?

A - Eu ia estudar mais!

Lianna: é, vocês acham?

Vários alunos em uníssono - Eu ia!

Lianna - E por que vocês acham isso?

A - Eu acho que é mais fácil de aprender.

A2 - Ah, professora, é mais legal.

A3 - É, da mais vontade de aprender.

(Aula de 23 de abril de 2019).

Na microcena acima, a discussão das questões propostas, apesar de apoiadas em Janks (2014), não ampliaram as visões dos/as alunos/as. Perdi uma oportunidade de provocar a construção de novos significados sobre o papel da tecnologia na sala de aula. Minha decepção em não conseguir provocar outras visões sobre tecnologia em sala pode ser confirmada com o que registrei no diário:

Eu já sabia por experiências anteriores que não era simples propor atividades de reflexão assim, que era um processo, mas me decepcionei com a discussão por ter percebido que não conseguimos avançar muito e eu sinto que poderia ter tido um papel melhor nessa condução (Diário de aula do dia 23 de abril de 2019).

Entendo que o “papel melhor” seria não ter apenas questionado como veem a tecnologia, mas também possibilitar-lhes reflexões sobre outras visões. Entendo que, ao fazer essas perguntas, estaria contemplando a perspectiva do LC (JANKS, 2010,2014, BRYDON, 2010, CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001), promovendo, assim, um diálogo que não apenas identifica, mas também busca reconstruir o entendimento sobre o tema através de diferentes perspectivas, algumas delas muitas vezes ignoradas.

Se a aula fosse hoje, eu poderia questionar sobre:

1. Por que eles/as enxergam a tecnologia como a tábua de salvação para seu desejo de estar na escola;
2. De onde surge a visão da tecnologia como solução e quem se beneficia dela;
3. Quais outras perspectivas sobre o uso da tecnologia no contexto deles/as poderiam ser estabelecidas.

A mesma microcena me incomodou, porque as falas dos/as alunos/as indicam que a escola é desprovida de ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, não promove aprendizagem, isto é, é um contexto não favorável ao aprendizado. Também há, em nossa

sociedade, um apelo muito grande pelo consumo de tecnologia como sendo elemento de status, de acesso à informação e ao conhecimento, dando a entender que o acesso a essas ferramentas são soluções para o contexto educacional. Na mídia, estamos expostos, constantemente, à publicidade que vende a ideia de que, para que se tenha uma boa educação, é necessário estar inserido no contexto privado e esses contextos, cada vez mais, utilizam-se de aparatos tecnológicos para justificar seu diferencial ou o motivo pelo qual a educação nesses contextos é mais eficiente, ou melhor, dentro das concepções do mercado.

Inquieta com essa percepção limitada da associação direta entre tecnologia e não-aprendizagem da microcena 1 acima, retomei, no encontro seguinte, a temática da tecnologia, propondo, dessa vez, pensarmos como poderíamos usar aquilo que eles/as já têm acesso para aprender inglês na prática. Eu quis que percebessem que as ferramentas tecnológicas às quais eles/as já têm acesso também poderiam ser de grande valia no seu processo de aprendizagem e não apenas aquelas com as quais eles/as não têm contato. A princípio, aproveitei o assunto linguístico que foi proposto - *can/can't* - e fizemos algumas atividades para praticar o uso desse verbo modal. Dentre tantas possibilidades, enfatizei o uso de habilidades, ou melhor, ser capaz de ou ter habilidades para. Solicitei que falassem sobre as inúmeras possibilidades de uso com seus aparelhos celulares. Feito isso, propus a atividade de formularem, em grupos, frases que representem o que eles/as podem fazer para aprender inglês com os aplicativos e redes sociais que mais usam, conforme registro na gravação abaixo:

Lianna - Pessoal! Ok, então se a gente quer falar que é possível fazer algo, a gente vai usar o quê?

A - Can!

Lianna - Good job! Agora olhem para essa pergunta no quadro: what can you do on... to learn English? Que figuras são essas?

A - Redes sociais!

A2 - Instagram!

Lianna - Isso.. Vocês conhecem todas essas redes sociais dos símbolos?

[os alunos discutem as que usam ou não]

Lianna - Então vamos voltar pra pergunta! Vocês vão trabalhar em grupos, nas suas equipes, podem se juntar... E nesse momento eu gostaria que vocês pensassem juntos o que vocês podem fazer para aprender inglês usando essas redes sociais que vocês já usam? Eu sei que vocês ficam muito no celular (risos) Então como dá para usar isso de uma forma que te ajude, já que vocês usam? (Gravação de aula 25 de abril de 2019).

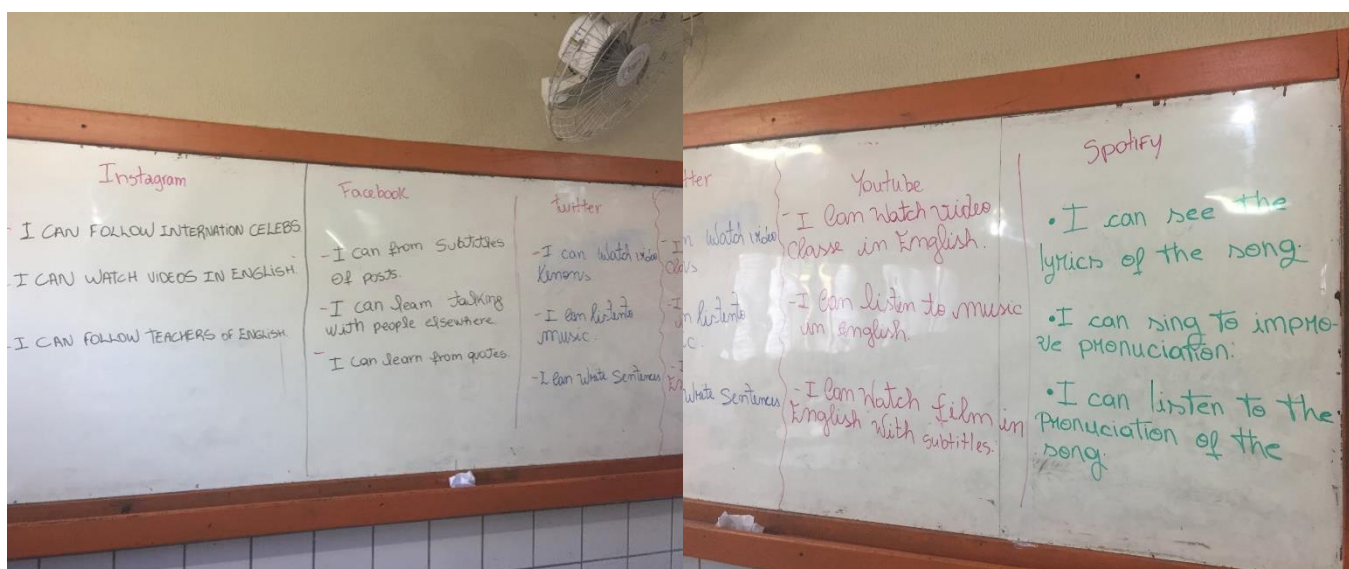
Apesar de a discussão da aula anterior não ter ocorrido como esperado, compreendi essa atividade como uma possibilidade de propor uma ressignificação dessas tecnologias as quais eles/as já têm acesso, pois informaram que usam celulares e aplicativos frequentemente, para melhorarem o processo de aprendizagem que demonstraram acreditar e que se sentiriam motivados se tivessem acesso a uma série de mídias sociais não

disponíveis. Nesse sentido, Janks (2011) e Brydon (2010) apontam para a necessidade de estarmos atentos que o processo de letramento crítico que não deve apenas promover a reflexão e reconstrução de conceitos, mas também buscar promover ações e a minha proposta com essa atividade era provocar mudanças nas ações deles com relação ao uso de tecnologia para a aprendizagem.

Sendo assim, cada grupo ficou responsável por um aplicativo/site que foi escolhido por sorteio. Em situações diferentes, eu teria optado por abrir a possibilidade de cada grupo escolher, organizar-se entre si sobre qual rede trabalhar. Porém, na situação dessa turma, em função da quantidade de alunos/as e da limitação da aula de 50 minutos, organizar, dessa forma, provavelmente ocuparia a aula quase toda e não seria possível dar seguimento à atividade.

Após discutir em grupos, eles/as foram ao quadro socializar as ideias de seu grupo com a turma, conforme imagens abaixo:

Figura 11: Como aprender inglês nas redes sociais?



Fonte: A autora (2020).

Como um primeiro passo para deixar de pensarem na limitação da estrutura física da escola, a atividade proposta promoveu a conscientização das diversas possibilidades para aprender como relevante para esse processo de mudança da relação deles/as com o uso da tecnologia, principalmente porque eles/as foram protagonistas nesse processo de criação de possibilidades. A produção deles/as demonstra que, nessa aula, pensaram em meios de como a tecnologia a que já têm acesso pode os/as ajudar, sendo diferente do distanciamento que

demonstravam acreditar ter na discussão da aula anterior. Entendo as discussões e a reflexão de outras possibilidades de interação com a internet no contexto de acesso deles/as como relevante na proposta do LC.

Além disso, destaco esse como um registro do diálogo que conseguimos estabelecer entre o desenvolvimento linguístico e crítico. Antes de iniciarmos a produção em grupos das ideias para o uso das mídias sociais, discutimos sobre o uso do verbo modal *can* para falar sobre possibilidades, como registrado na figura 11. Percebo que a produção deles/as sinaliza que a atividade foi bem sucedida em promover a oportunidade de aprendizado gramatical, dentro de um contexto que não é apenas significativo, com vistas ao aspecto linguístico, como também em propiciar uma produção que os leve a refletir sobre o seu funcionamento.

Após o trabalho realizado em sala, eles/as foram convidados a compartilhar aprendizados que tiveram com o uso dessas mídias, a partir das ideias elencadas em sala, conforme imagem abaixo:

Figura 12 - Missão 2

Fonte: A autora (2020).

Destaco abaixo alguns relatos postados pelos alunos:

Alan - Eu aprendo muito pelo YouTube, porque posso aprender muitas palavras e diversos vocabulários e como pronunci-los e várias video aulas, e também assistindo Séries na netflix muitas legendadas assim você aprende muito a expressar e pronunciar certas palavras em inglês.

Ana - Aprendo muitas palavras pelo Instagram, dando um follow em pessoas de outros países, aprendo coisas com as postagens dessas pessoas, e tbm assistindo filmes e séries aprendi as pronúncias de palavras!

Mateus - Aprendi várias palavras e como pronunciá-las corretamente assistindo filmes,séries e ouvindo músicas tipo:anything,alone,faded,hope,believe (Postagens no fórum entre os dias 29 de abril e 2 de maio de 2019)

Fiquei extremamente feliz com as sugestões dos/as alunos/as, porque representam de fato o que conseguem fazer, isto é, suas ações dialogam com as possibilidades que promovem. Assumindo os depoimentos deles/as como ações que realmente adotam, entendo que as atividades em sala podem demonstrar ter impactado a relação deles/as com esses aplicativos que já tinham acesso, possibilitando novas oportunidades de aprender inglês usando a tecnologia presente em suas vidas. Além dos depoimentos dos/as alunos/as na missão realizada no fórum, registro em outro diário um fato não esperado:

Quando a aula terminou, que eu estava organizando a minha bolsa, **uma aluna veio falar comigo. Ela disse que por causa das aulas tinha começado a usar tudo no celular dela em inglês. Que no começo estava achando difícil, mas que estava achando melhor já e que ela nunca tinha pensado nessas possibilidades antes aí quis me dizer. Ela ainda aproveitou e incentivou as colegas que estavam junto a tentar também.** Já fazia muitos dias desde tínhamos trabalhado este tema e na época eu tinha ficado meio triste achando que não tinha dado a melhor aula do mundo, mas esse pequeno *feedback* da aluna já me fez ir para casa com uma sensação boa de dever cumprido (Diário de aula de 23 de maio de 2019, grifos meus).

O excerto acima exemplifica, na minha visão, um resultado de uma reconstrução feita pela aluna. Essa ação já era possível anteriormente, mas entendo que, a partir das outras possibilidades pensadas em sala, provocou uma mudança na relação dela com o uso do celular para aprender. Isso se explicita, também, pela distância entre as aulas que discutimos esse assunto e o momento que a aluna me abordou, cerca de um mês depois.

Essa mudança de atitude exemplifica uma possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos já presentes na vida dos/as alunos/as para o aprendizado de inglês, que auxilia desconstruir a ideia inicialmente apontada pela turma de que apenas acessando os recursos que eles/as não tinham, seria possível aprender mais. Além disso, ao compartilhar com as demais colegas presentes, enxergo uma possibilidade de multiplicação da reflexão sobre outra perspectiva, além do já discutido em sala e nas atividades.

4.3.2 *Fight like a girl*

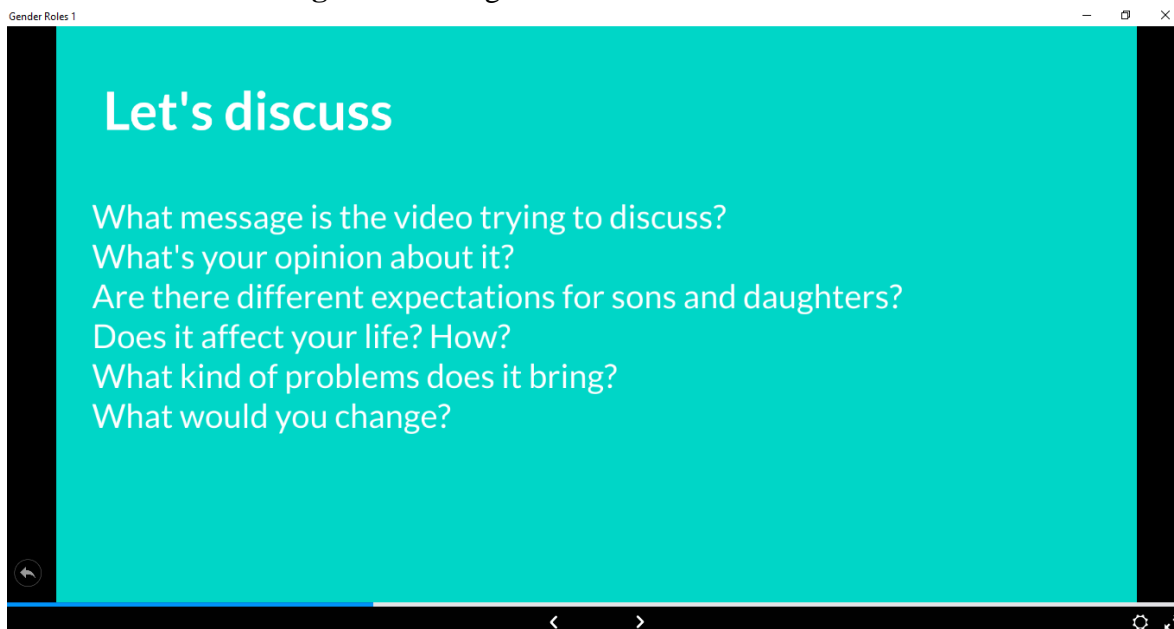
Outro assunto de destaque na experiência foram as questões ligadas à violência contra a mulher e desigualdade de gênero, apontadas no início como ponto de interesse deles.

O primeiro material utilizado foi um vídeo comercial da marca *Always*, denominado *#LikeAGirl*, que foi ao ar em 2014 e amplamente premiado. O comercial apresenta pessoas de diferentes idades e gêneros que são instruídas a demonstrar diversas ações “*like a girl*”,

e, a partir disso, levanta-se o questionamento das razões pelas quais as pessoas demonstram executar ações como uma garota sempre como algo pejorativo. Para introduzir o vídeo, trabalhamos o vocabulário de ações que apareciam no comercial, conforme plano de aula em anexo.

Em seguida, a turma foi convidada a discutir as seguintes questões:

Figura 13 - Perguntas sobre o vídeo #LikeAGirl



Elaborei os questionamentos acima baseados em Janks (2010; 2013; 2014). Meu objetivo foi o de abrir oportunidade de desnaturalizar os papéis femininos e masculinos, para que os alunos pudessem avaliar por uma perspectiva que não é geralmente observada. Com as perguntas, procurei estabelecer os pilares do LC discutidos por Janks (2013). A primeira pergunta teve como objetivo verificar a compreensão oral a partir do vídeo, com foco em compreensão geral e não de detalhes. A segunda pergunta tem como objetivo entender de que ponto as ideias dele estavam partindo, qual percepção sobre o assunto do vídeo estavam trazendo. Acredito que as perguntas 3, 4 e 5, podem atender às questões ligadas ao acesso, poder e diversidade, uma vez que têm como objetivo trazer à tona as relações de poder que regem essa dinâmica de meninos e meninas em casa, os impactos na vida deles/as e seu papel no contexto familiar, assim como abre espaço para a abertura de diferentes realidades, onde cada um é convidado a retratar como isso afeta sua vida.

Ao mesmo tempo, a última pergunta propõe uma reflexão acerca de outras possibilidades para os cenários, dialogando com a característica de *redesign* apontada por

Janks (2010), no qual se busca, como o termo fala, um novo desenho, um novo paradigma para as compreensões anteriormente estabelecidas. Ao conduzir a discussão das questões em sala, avalio a seguir (a microcena 2), que apresenta as visões dos alunos e alunas sobre a criação de meninos e meninas:

Lianna - Vocês acham que tem **diferença** na forma como os meninos e meninas são criados?

Aline - Eu acho!

Lianna - Por que?

Aline - Porque as pessoas acham que as meninas tem que saber fazer as coisas e homem não, pode ficar de boa, sem fazer nada.

Tiago - Professora, isso é **machismo!**

Lianna - E o que é machismo pra vocês?

Tiago - São as coisas que **a sociedade impõe**. Que a menina tem que fazer isso e o menino tem que fazer aquilo. que se o menino fizer 'coisa de mulher' é viado.

(Aula do dia 16 de maio de 2019, grifos meus).

Essa microcena aconteceu enquanto percorria a turma visitando os debates em cada grupo. Percebo não apenas indícios de identificação das diferenças, mas também chama a atenção a fala do aluno Tiago, que, prontamente, aponta que essas diferenças não são naturais, mas são impostas e revelam o machismo. Destaco que, apesar de, inicialmente, ter considerado que o interesse pelo tema era principalmente das meninas da sala, a fala do aluno demonstra a leitura dele também acerca da desigualdade e das opressões.

A fala da aluna Aline, para mim, indica que, provavelmente, essa é a realidade dela, na qual as mulheres são muito mais cobradas a terem responsabilidades domésticas que os homens. Acredito que isso desvela sua vivência nesse aspecto, visto que ela deixa claro ao afirmar prontamente que sim, sobre as relações diferenciadas entre homens e mulheres. Por outro lado, Tiago, de imediato, aponta que essas diferenças são resultado da cultura machista e uma imposição da sociedade, não sendo naturais. Destaco o posicionamento dele perante a colega como um indício de que a formação de Tiago possivelmente já possibilita que ele enxergue as relações de uma maneira menos conservadora, pois ele explica que a situação que Aline narra é, na verdade, imposta, dando a entender que há outras possibilidades.

A aula continua e a próxima microcena (número 3) representa, na minha visão, o primeiro movimento de problematização da realidade como importante no processo de formação crítica, pois a aluna Vanessa se posiciona sobre a configuração das relações em sua casa:

Vanessa - Professora, sabe porque nem sempre existe machismo? Porque lá em casa minha mãe trabalha e meu pai que cuida da casa.

Lianna - E é? essas coisas variam de família para família?

Vanessa - É. E pra você ver como muda é assim... Na minha casa, a minha mãe trabalha e meu pai lava prato, meu pai cuida de mim. Já na casa da minha prima, o meu tio não pode fazer nada. Ele trabalha e quando ele chega em casa ele não pode nem enxugar um prato. Se ele sujar um copo, a mulher dele que tem que limpar. Já é diferente, né?

(Gravação de aula do dia 16 de maio de 2019)

Vanessa traz à discussão sua experiência familiar para confrontar a ideia dos amigos, abrindo no debate outra configuração possível de divisão de atribuições domésticas. Ao mesmo tempo, a própria aluna estabelece contraste de sua experiência com a situação da casa de sua prima, que define melhor as inquietações apontadas por seus colegas. Acredito que a colocação de Vanessa tenha sido uma oportunidade de, através de um exemplo real e próximo deles/as, provocar no grupo a ampliação de possibilidades para essas relações entre gêneros, enfatizando que não é necessário ou natural ser uma estrutura machista como na maioria dos casos. Nesse sentido, compreendo que o compartilhamento de diferentes percepções é um passo em direção ao desenvolvimento da criticidade. Além disso, sensibilizar o outro a partir da narrativa, como no caso de Vanessa, pode auxiliar a tornar essa nova percepção mais significativa para o outro também, já que o é para ela.

A microcena 4, a seguir, apresenta a conversa de um outro grupo sobre a educação doméstica de meninos e meninas, ao serem questionados se os pais tratavam eles/elas e os irmãos igualmente, os/as alunos/as apontaram que os meninos tinham mais liberdade de sair do que as meninas :

Lianna - Por que vocês acham que esse tratamento é diferente?

Silvio - Porque homem pode sair e mulher não.

Lianna - E por que vocês acham que os pais dos meninos deixam eles saírem mais do que as meninas?

Mateus- Pras meninas não se perderem no meio do caminho.

Laís - Os pais têm medo das meninas pegarem bucho!

Lianna- Ué! E as meninas vão engravidar sozinhas?

Laís - Mas normalmente a mulher que tem o filho é que cuida

(Gravação de aula do dia 16 de maio de 2019)

Analiso esse fragmento para, mais uma vez, tecer uma crítica à minha própria postura em momentos como esse, em que os alunos problematizaram as questões, demonstrando, em seu discurso, situações de preconceito e desigualdade, como ao afirmar que as meninas devem ficar em casa porque são as responsáveis pelo cuidado com os filhos. Meu posicionamento foi de somente buscar deles/as os pontos de vista e percepções sobre a situação dentro de suas casas, mas não identifiquei na minha fala uma problematização que os levassem a questionar as razões pelas quais a realidade é essa ou outras perspectivas possíveis.

Acredito que a falta (recorrente, por sinal), sinaliza que não estava preparada para tratar destas questões e relaciono isso com duas questões: primeiro, aprendi o quão difícil é ter a capacidade dessa tomada de decisão, ideias, pensar saídas no momento da aula, por conta de elementos que estavam acontecendo naquele momento como muitos alunos, muito barulho, pouco tempo de aula, muito calor, muitos grupos a visitar... uma série de fatores para administrar que percebo afetaram diretamente meu desempenho na condução da atividade. Além disso, percebo uma falha no planejamento. Ao observar o plano de aula, noto que, em momento algum, antecipei possíveis provocações que poderia fazer. Não era possível saber exatamente qual caminho a discussão tomaria, mas posicionamentos como esses do grupo não são uma realidade desconhecida e exclusiva deles/as. E uma evidência de que eu estava ciente disso é que inseri nas perguntas iniciais uma provocação sobre as diferenças no tratamento pela família de meninos e meninas.

No momento atual, após observar as atitudes que considero falhas minhas, acredito que poderia ter levantado questões como:

1. Por que as famílias se preocupam apenas com a sexualidade da mulher?
2. Por que vocês acreditam que a responsabilidade dos filhos é, em geral, da mulher?
3. Quais as implicações das duas questões acima para a vida das mulheres?
4. Qual o papel do homem na educação dos filhos?
5. Como é possível buscarmos relações mais igualitárias em nossas famílias?

São apenas alguns exemplos de questionamentos que acredito que poderia ter abordado a partir da visão que os alunos desse segundo grupo demonstraram ter, em especial, se fosse inserido esse tipo de reflexão antecipadamente em meu planejamento.

4.3.2.1 Pequenas violências, grandes impactos

Esta subseção trata da parte da experiência em que discutimos sobre pequenas violências sofridas pelas mulheres no dia a dia. A motivação da escolha tem relação direta com minha experiência na escola, conforme narrativa abaixo:

Uma coisa que tem me incomodado e que ontem e que ontem novamente aconteceu foi que os meninos já são adolescentes, devem ter seus 16 anos e eu sinto um pouco de incômodo em como os meninos lidam comigo, sabe? ficam falando ‘eita, professora nova. vem cá, professora! eu não vou mais faltar aula não!’ dá pra perceber que tem um interesse físico dos adolescentes e isso me incomoda um pouco, sabe? **Eles não chegaram ainda a falar nada muito explícito ou muito direto, mas eu ouço as risadinhas e as brincadeiras entre eles e isso me**

incomoda bastante. Andar no corredor da escola tem sido uma coisa um pouco difícil para mim, porque os meninos ficam falando, eles já são grandinhos e acho que veem uma professora jovem já desperta o interesse e isso é bastante incômodo para mim como mulher, né? Mas eu queria deixar registrado isso... (Diário de aula 15 de abril de 2019, grifos meus).

Dentro do interesse que eles/as demonstraram em melhorar o mundo com relação à violência contra a mulher, a presença desses pequenos atos de violência e assédio por mim vivenciados sem dúvida motivou a escolha de abordar o tema específico. Falando da minha experiência como mulher, situações como essa não são incomuns. Mas, passar por isso, dentro do ambiente da escola, foi novo na minha experiência e me levou a questionar se aqueles alunos alguma vez já refletiram sobre o impacto dessa atitude tão naturalizada na sociedade brasileira. Este diário registra a gravidade do impacto que os comentários nos corredores estavam tendo em mim. Atitudes socialmente não reconhecidas como agressivas, com tom de brincadeira, mas que estavam tornando o andar no corredor algo desconfortável. O simples ato de me deslocar da sala dos professores para uma sala de aula havia se tornado um momento tenso e essa era uma percepção inédita como professora. Logo, não consegui não trazer esse assunto para as aulas de alguma forma.

Apresentei o vocabulário ligado às cantadas de um modo geral (*mansplain, catcall, to talk over sb, to leet at tb*) e, logo no primeiro termo, um debate em sala se iniciou, conforme a microcena 5, abaixo:

Lianna - Vocês acham que é comum a ação de *wolf-whistle*?

A1 - É! Aconteceu comigo ontem à noite.

A2 - É uma bosta!

A3 - Nojentto! eu fico morta de vergonha.

A4 - É, dá vergonha!

A5 - Ô professora, a moça fica sem graça!

Um aspecto que me chama atenção no fragmento é a interação imediata das alunas. Anteriormente, priorizei os debates em grupos porque apenas alguns poucos alunos participavam quando precisavam se expressar na frente de toda a sala, mas, ao tocar nesse ponto, sem, ao menos, começar a aprofundar a discussão, várias alunas imediatamente se posicionaram sobre como se sentem desconfortáveis quando isso acontece com elas. Confirmando, a partir da reação das alunas, que a angústia por mim destacada no diário acima citado me direcionou a abordar um assunto que não era de interesse somente meu.

É notório que, nesse primeiro momento, não tivemos a participação dos alunos na discussão, apenas alunas. Inquietei-me com isso e logo busquei a participação masculina no diálogo. Trago a seguir a microcena 6:

Lianna - A moça fica sem graça? E vocês, meninos, o que acham dessa situação?

(os alunos ficam em silêncio)

Jordana - Podem se expressar, meninos! as meninas não vão esperar vocês lá fora não! (risos)

Lianna - E quando vocês ouvem as pessoas mais velhas falando disso, o que as pessoas acham?

Aline - Que é normal, que é coisa de homem.

Gisele - Que é frescura.

Mateus - **Por que essas mulé é revoltada com os homens hein véi?**

Gisele - Porque não é você que passa por isso

(turma grita)

Lianna - Gente, perái... o que é que vocês acham que faz um homem, um rapaz, assobiar para uma mulher ?

Mateus - Rapaz, esse negócio de assobiar acho que não acontece mais tanto não. (as meninas começam a criticar ele, mas não consigo identificar as falas exatas no áudio, muita gente falando ao mesmo tempo)

Yuri - Tem dez meninas contra tu, rapaz, é melhor tu ficar calado.

Mateus - **eu não vou falar mais nada não, qualquer coisa que a gente fala as mulheres dizem que a gente tá errado.**

Lianna - Calma, a gente não tá aqui pra pega ninguém pra judas e ficar malhando não, tá? a gente tá tentando conversar. olha só, presta atenção aqui rapidinho. qualquer coisa que a gente pense e nossas opiniões que são diferentes, né? um acha um absurdo, o outro não... qualquer coisa que a gente acha não é do nada. isso vem das crenças da nossa família, das coisas que a gente viveu, do que nossos pais nos ensinaram... então a gente não pode pegar o outro que as vezes só precisa parar para pensar. não é que a pessoa é ruim. as vezes ela só nunca teve oportunidade de ver as coisas por outro lado. então ir pro confronto as vezes não é a maneira como a gente vai conseguir resolver as coisas, entendeu?

(Aula do dia 25 de maio de 2019, grifos meus)

O primeiro ponto que destaco é a questão do silêncio dos meninos. Em atividades anteriores, a participação, nas discussões, entre meninos e meninas, era, em geral, bastante equilibrada na turma. Entretanto, nesse momento da aula, os meninos demonstraram resistência a participar e o primeiro aluno que se pronunciou, emitiu um discurso agressivo, com tom de indignação em relação às queixas das meninas, sendo, na minha visão, uma atitude de autodefesa. Avalio que, ao questionar porque as meninas são “revoltadas”, o aluno mostrou não enxergar a perspectiva do outro no debate, apesar de ter silenciado para escutar, no princípio. As alunas demonstraram indignação com uma situação que as incomoda, e o aluno prontamente trouxe o discurso para o foco nos homens, não dando espaço para a problematização da situação em si.

Tentei trazer os meninos para o debate questionando sobre as motivações masculinas para tais atitudes, buscando também construir a reflexão sobre a situação sob várias perspectivas. Porém, o objetivo não foi atingido porque não foram colocadas possíveis motivações masculinas, mas, sim, a negação de que esse tipo de assédio acontece, mesmo após as meninas terem se posicionado anteriormente. Percebo, com isso, que, naquele momento, os depoimentos das alunas não auxiliaram na construção da visão desse aluno

sobre a situação, pois ele sustentou seu posicionamento de negação mesmo após ouvir as falas das colegas.

Perante isso, destaco aqui o terceiro ponto: a visível dificuldade de diálogo com o tema. O posicionamento das meninas foi de indignação e de resposta também agressiva, como podemos ter como exemplo a fala da aluna Gisele. Os meninos, por sua vez, também adquiriram uma postura defensiva indicando que não havia diálogo com as mulheres. Possivelmente, isso indica que esses alunos não haviam refletido sobre isso anteriormente. As atitudes discutidas, para eles/as, soam como naturais de se reproduzir. Nesse ponto, acredito que minha dificuldade em mediar esse debate não foi mais por falta de planejamento, mas por questões mais amplas que eu não consegui prever, como essa relação tensa entre meninos e meninas ao debater esse assunto.

Entretanto, acredito que assumi uma postura coerente com a proposta do LC ao tentar expor a necessidade de ouvirmos o outro e de que, mais importante do que tentar convencer, é a relevância do respeito ao direito do outro se posicionar. Se esse posicionamento fere de alguma forma a alguém, a desconstrução vem da ampliação de visões, do convite a avaliar outras possibilidades e não de discursos de violência.

A conservação do posicionamento dos alunos Mateus e Tiago fica mais evidente durante conversa de *Whatsapp* que tivemos no dia seguinte à aula. Busquei saber qual a percepção deles/as sobre o que aprenderam em sala, registrada na microcena 7:

Lianna: O que vocês aprenderam?

Mateus: Que o homem é sempre errado.

Yuri: Né isso?

Lianna: Não acreditooo! :(

Lianna: Mais nada, Mateus e Yuri?

Camila: Eu achei a melhor aula da vida, dialogamos com muitos sobre assuntos bem sérios que nós meninas vivemos todos os dias.

Camila: nossa, amei essa aula, sério, me tocou muito

Tatiana: Gostei muito!

Gisele: Ameeeeei!!!!

(Conversa do grupo de *Whatsapp* da turma no dia 26 de maio de 2019)

Entendo pelo excerto que há uma diferença grande na percepção das meninas e dos meninos. Enquanto, para elas, a aula representou uma possibilidade de discutir assuntos que as incomodam cotidianamente, os alunos Yuri e Mateus seguem reafirmando a posição que tomaram na sala, de que as queixas das meninas, na verdade, são afirmações de que homens estão sempre errados. O discurso dos alunos revela que eles enxergam a vida em um binarismo onde se um está certo, o outro está errado. Se o grupo de meninas se reforça no sentido de que aquelas atitudes são inconcebíveis, então, na visão deles, os homens têm de

estar necessariamente errados. Ao refletir hoje sobre a assimetria entre as posições assumidas pelos alunos/alunas, acredito que poderia ter conduzido a discussão no sentido de desconstruir esse binarismo. Trazer para o diálogo a ideia de que não somos bons ou maus, simplesmente, somos frutos de construções sociais complexas e que têm como base interesses de relações de poder. Talvez essa perspectiva fosse um caminho para começar a amenizar essas atitudes defensivas dos alunos.

Após a discussão do tema ligado às mulheres, recolhi comentários dos/as alunos/as por escrito, questionando o que haviam aprendido de mais relevante durante nossos encontros. Nessa perspectiva, saliento abaixo um trecho do comentário do aluno Mateus:

Mateus - O machismo está tomando conta dos países e principalmente do Brasil. As mulheres de hoje em dia já **estão andando pelas ruas com medo, mesmo que tenha um homem de verdade as mulheres têm medo por causa de um pagam todos**. Isso vem desde antigamente pois os homens colocava as mulheres como uma escrava as mulheres de antigamente tinham que viver para o homem e com um tempo as mulheres foram se aborrecendo e hoje em dia **as mulheres não são necessariamente dependente de um homem, as mulheres de hoje em dia elas podem ter seu trabalho, sua casa, seu carro e não depender de um homem igual antigamente**. (Comentário por escrito recolhido em 27 de maio de 2019, grifos meus).

Diante do discurso de Mateus acima citado, é relevante sublinhar dois pontos. Primeiro, há uma sinalização de reconhecimento do medo que as mulheres sentem de sofrer violência na rua, que foi uma das grandes queixas das alunas em sala, embora, ao abordar essa realidade, ele retorne ao ponto de se defender, o que me faz pensar sobre o progresso ainda incipiente. O segundo ponto é que ele traz a questão da independência da mulher no contexto atual, observa seu espaço na sociedade. A fala de Mateus explicita questões econômicas, mas acredito que são mais um indício de que, ao escrever esse comentário, foi necessário revisitar reflexões feitas anteriormente.

Confesso que, mesmo enquanto professora-pesquisadora, que busca trabalhar com a perspectiva do LC há alguns anos, ainda me pego ansiando internamente por mudanças radicais de paradigmas em alguns aspectos, enfatizando esse assunto por ser uma das tônicas da agenda atual da pós-modernidade que me fere diretamente conforme narrei anteriormente. Entretanto, apesar da minha inquietação, além da intervenção feita na sala, tornei a falar sobre a importância do debate mais do que dos resultados, quando no grupo de *Whatsapp* de uma das equipes e as meninas prosseguiam indignadas com o posicionamento de Mateus na aula.

Lianna: Eu sei que dá agonia ouvir certas coisas, mas é como um trabalho de formiguinha... A gente vai mostrando, plantando aos poucos para mais na frente surtir efeito... Não dá para tentar mudar tudo ao mesmo tempo.

Suzana: É o que estou vendo nas aulas.

Gisele: Isso

Gisele: Por isso eu to amando essas aulas

Suzana: Eu também

Gisele: Espero que as aulas sirvam para mudar a cabeça dos meninos de lá da sala

Gisele: Não só deles né

Gisele: Mas que eles saiam repassando

Gisele: Quando ver um amigo

Gisele: Agindo de tal forma

Gisele: Que não seja certa

Gisele: E não encubra

(Conversa de Whatsapp da equipe *Champions* em 27 de maio de 2019).

Acredito que a fala das alunas revela uma mudança na percepção delas sobre como dialogar, revelando que elas podem repensar sobre como se posicionar, passando a valorizar mais o debate pautado em argumentos de forma respeitosa, a partir da compreensão de que desconstruções são processos. Esse ponto volta à tona também nas respostas de algumas alunas por escrito ao final desta unidade, conforme apresento abaixo:

Suzana - Aprendi que temos que aceitar e respeitar opiniões opostas, pois machismo e feminismo são coisas totalmente diferentes que **muitas pessoas tem opinião própria e que devemos aos poucos mudando isso**, que o machismo está presente em nosso dia a dia. Interessantes que as professoras trouxeram para a sala.

Karol - Aprendi palavras em inglês que não sabia: can, run, work, cry, insult, fight, wear, kick.

Sobre o machismo, tirei várias dúvidas sobre o assunto e também gostei muito da iniciativa de vocês professoras de trazerem um assunto que mexe muito com nossa sociedade. Trouxeram wolf-whistle e descobrimos muitas pessoas que tem a opinião bem diferente da nossa e como a professora falou, **temos que ir praticando, tirando dúvidas e temos que ir em busca de conhecimentos para entrarmos em acordo e mudarmos a sociedade de uma forma melhor.**

(Comentário por escrito recolhido em 27 de maio de 2019, grifos meus).

O posicionamento de Gisele e Suzana no *Whatsapp*, assim como de Suzana novamente e Karol, nos comentários, mostram que minhas falas na sala e no grupo possibilitaram que as alunas repensassem sua perspectiva de como abordar situações de injustiça, violência, entre outros. Compreendo que esse foi um grande ganho desse tópico que trabalhamos: desenvolver a percepção de que o diálogo que busca construir uma sociedade melhor não deve visar a resultados imediatos, grandes mudanças, mas, sim, abrir a possibilidade para que os envolvidos percebam que há outras perspectivas, outros aspectos a considerar. O processo de desconstrução de injustiças poderá acontecer, então, em um prazo maior e sem passar por discursos de violência que tentam convencer o outro a todo custo, como aconteceu no início da discussão.

Acredito que esses comentários encerraram a discussão do tema, reforçando o valor do respeito ao espaço de opinião do outro, mas com a possibilidade de provocações que, a longo prazo, podem resultar em mudanças de paradigmas e, conseqüentemente, influenciar

a construção de uma sociedade mais igualitária e menos violenta. E, para mim, isso é trabalhar a perspectiva do LC em aulas de língua inglesa.

5 ENCERRANDO, MAS SEM PONTO FINAL

Encerro este estudo nesta seção, mas convicta de que não é um ponto final, e sim mais uma vírgula adicionada à história aqui narrada. Compreendo que o processo de reflexão acerca da experiência nunca estará por completo encerrado, sempre haverá aspectos a abordar, novas perspectivas a construir. Da mesma forma que minha formação docente, que oficialmente se iniciou em 2010, na minha graduação, prosseguirá em evolução a partir das próximas experiências que estão por vir. É uma formação contínua e sempre reflexiva (IFA, 2006; 2014). Contudo, este trabalho proporcionou possibilidades de reflexão as quais, acredito, muito contribuíram para meu processo de formação docente, bem como de pesquisadora, assim como trouxe aspectos positivos para os/as participantes. Dessa forma, dedico a presente seção a discutir sobre estas contribuições.

A gamificação da aula de língua inglesa analisada neste estudo revelou alguns desafios e ganhos em sua implementação. Apesar de não ter sido a primeira vez que trabalhei com gamificação, o contexto aqui apresentado trouxe novos desafios. Dentre eles, destaco a dificuldade encontrada em administrar todos os elementos do jogo simultaneamente (*feedback*, pontuação, narrativa, níveis, por exemplo), na escola pública e sozinha nesta organização. O número elevado de alunos na turma, quase todos(as) participante(s) da experiência, tornou-se desafiador no que diz respeito à mecânica do jogo, fato que resultou na ausência de *feedback* nas missões do fórum e na consequente resposta apenas via pontuação. Avalio que, por conta disso, houve um foco maior no produto (pontos) no que no processo (*feedback* das produções), o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem ao não proporcionar um trabalho processual que viabilizaria que os alunos repensassem suas produções, tentassem novamente e tivessem mais protagonismo neste processo do que somente recebendo os pontos.

Kapp (2012) discute sobre a importância de sabermos que gamificar um contexto de aprendizagem não é algo fácil, o que pude confirmar nesta vivência. Porém, reflito, a partir desta experiência, que dificuldades como esta podem ser antecipadas no processo de planejamento, e que a mecânica de jogo deve ser projetada de maneira a economizar tempo do professor organizador da gamificação, possibilitando um foco maior nos elementos de jogos que são mais relevantes quando se busca uma experiência gamificada não-mecânica e que não seja pautada em estímulo-resposta, como o *feedback* e a narrativa.

Todavia, apesar das dificuldades com a mecânica do jogo, a gamificação revelou alguns ganhos dentro do contexto desta pesquisa. O primeiro deles foi a promoção do

engajamento da turma. A participação dos alunos era uma dificuldade percebida por mim, enquanto observadora, e também narrada por Jordana, em seus comentários. Dessa forma, foi possível observar uma melhora na presença deles em sala, assim como na participação nas atividades de forma voluntária, o que, na minha leitura, sinaliza que os alunos encararam o processo como algo significativo para eles, seja por interesse nos assuntos ou mesmo pelo ambiente prazeroso que o jogo e as interações construídas possibilitaram. Vale ressaltar que os tópicos que permearam a narrativa do jogo foram selecionados por eles, ao expressarem quais problemas de sua realidade gostariam de resolver. Com isso, reforço a importância de, ao projetar a narrativa da experiência gamificada, buscar que os desafios que serão propostos aos alunos tenham significado para eles, buscando estabelecer relação entre as necessidades da vida cotidiana dos alunos com as necessidades criadas dentro do jogo

Outro elemento essencial para este engajamento, em minha percepção, foi a promoção de um trabalho colaborativo/cooperativo, ao invés de um jogo que promove competição, individualidade. Ao propor que, apenas juntos, eu, Jordana e os alunos, poderíamos vencer os desafios propostos, percebo que construímos um contexto de pensamento coletivo e de valorização do progresso de todos. Os alunos e a professora que os acompanha há mais de um ano sinalizaram que foi a primeira vez que eles se viram trabalhando em equipes de forma colaborativa e interpreto que este é um dos impactos da estruturação do jogo nesse formato.

A cooperação também viabilizou uma maior interação entre os alunos, pois, no jogo, era necessário que eles trabalhassem sempre em equipes para avançar nas atividades. A interação também foi amplamente estimulada nas atividades de discussão/reflexão acerca dos tópicos por eles escolhidos. Essa melhoria na interação foi, inclusive, destacada pelos alunos como um dos principais ganhos que perceberam na sua vivência em sala, pois, conforme afirmaram, foi a primeira vez que estavam aprendendo a trabalhar juntos e conhecendo mais os colegas.

Além desses fatores, avalio que, nesta experiência, foi possível construir uma experiência gamificada que, além de promover colaboração e interação, também auxiliou no desenvolvimento linguístico e crítico dos/as alunos/as. Foi identificado o trabalho com o linguístico nas missões no fórum, por exemplo, assim como em produções em sala, como na atividade dentro do assunto de tecnologia na educação, na qual, em grupos, pensaram em possibilidades para o uso das redes sociais para aprender inglês e compartilharam as ideias utilizando o verbo modal “*can*”, o qual havíamos estudado anteriormente. Compreendo que tanto as missões no fórum quanto as atividades inseridas na narrativa do jogo promoveram

reflexões sobre diferentes perspectivas a respeito do uso de tecnologias na educação e também sobre a violência contra a mulher, conforme apontam as discussões e atividades.

Entendo que, a partir desta relação gamificação-língua-letramento crítico, este estudo demonstra a possibilidade de reconstrução do trabalho com a gamificação. A partir da compreensão de que essa não é uma estratégia utilizada somente para moldar comportamentos, como muito se usa e discute nos ambientes corporativos, mas também como uma alternativa para atender às necessidades de cada contexto educacional, assim como de propor um ensino de língua na perspectiva do LC dentro de um contexto lúdico e que, partindo de assuntos de interesse dos/as alunos/as, seja significativo para eles.

Mesmo em um curto período de tempo, a reflexão sobre os temas que permearam o jogo possibilitou não somente o compartilhamento de diferentes pontos de vista, que podem ajudar ampliar a visão dos/as alunos/as, mas também, através dos debates e de algumas intervenções feitas por mim e por Jordana, a enfatizar a importância do respeito à fala do outro e a possibilidade de desconstrução de ideias preconceituosas e opressoras, por meio do diálogo e não do uso de violência. Apesar de, a princípio, não ter imaginado que precisaríamos trabalhar esse ponto com os alunos, ao final do processo, percebi que essa era uma necessidade e que, possivelmente, a demonstração de alguns alunos de que ampliaram sua visão a esse respeito foi um dos maiores ganhos do processo.

Além dos impactos observados com relação aos alunos e alunas participantes, outro aspecto bastante relevante foi o meu próprio processo de formação, em especial o contato mais próximo com a realidade da escola pública. Como narro a subseção 4.2, vivenciar esta experiência no contexto da escola pública foi um processo de “sair da minha bolha” e me deparar com uma realidade desconhecida e sobre a qual minha narrativa inicial revela um certo temor, possivelmente advindo dos discursos negativos acerca da escola pública que circundam a sociedade brasileira. De fato, alguns problemas foram confirmados e pareceram realmente difíceis de administrar, a exemplo do calor, da estrutura física da escola e da rotina exaustiva de Jordana que, por vezes, dificulta que a ela dedique tempo ao processo de planejamento das aulas.

Acredito que, ao desvelar a realidade através das narrativas da experiência na escola e discutir os impactos da proposta gamificada, mostro também que há, neste contexto, espaço para desenvolver um trabalho significativo para os alunos na aula de língua inglesa. Aprendi com Jordana e os alunos a buscar alternativas diante dos desafios enfrentados. Pela vivência, pude ratificar que a escola pública é um espaço essencial na formação docente, tal como Jordana verbalizou em nossa primeira conversa. Para mim, foi transformador deparar-me

com tantos desafios diferentes das que já tinha encontrado, observar a desconstrução do medo que trazia desse ambiente e de como hoje o percebo como espaço de muitas possibilidades e de alunos que precisam e merecem atenção no que levamos para eles, principalmente por já serem tão prejudicados pelo contexto em que estão inseridos.

Pude perceber, ainda, que, no processo da gamificação, construí junto com os alunos e Jordana não apenas a possibilidade de aprender inglês e de discutir assuntos, mas também uma relação na qual a afetividade teve papel marcante, ficando evidente na demonstração de carinho na despedida ao final do meu período na escola. Juntamente ao valor da afetividade, destaco a abertura que encontrei, tanto de Jordana quanto dos alunos, que avalio ter sido de grande importância por propiciar a vivência dessa experiência e, juntos, construirmos o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de estar ciente de que, em uma rotina como a de Jordana, na qual há muita limitação de tempo para planejamento e condições precárias de trabalho, acredito que este estudo traz contribuições para a ampliação de possibilidades para atender às necessidades de cada contexto. Reforço que o processo de projeto do game é essencial no sucesso da condução dessa experiência, em especial quando há essas limitações, pois ao antecipar algumas das dificuldades é possível projetar um sistema que permita ao professor conseguir realizar esta experiência.

Novamente, enfatizo que a gamificação não é resposta para todos os problemas (KAPP, 2012), mas sim uma alternativa que pode ser desenhada para suprir as necessidades também de um contexto de escola pública, como vivenciei nesta experiência. Não só possibilitando a melhoria de aspectos como engajamento e motivação, comumente relacionadas à gamificação, mas também da reflexão sobre problemas reais, que afetam a realidade dos/as alunos/as.

Como McGonigal (2011) afirma, os jogos podem, sim, salvar o mundo. Não porque a ação de jogar, em si, vai modificar algo, mas porque em contextos de jogos podemos nos envolver em desafios, histórias e novas perspectivas que talvez não seriam possíveis apenas no mundo real. Compreendo, então, que a fala de McGonigal (2011) na perspectiva pela qual este estudo foi conduzido, não pode ser interpretada literalmente ao entender que na LA não buscamos soluções, salvação. Os jogos, com suas missões e objetivos de salvar o mundo, podem, entretanto, trazer para a vida real oportunidades de problematização, de questionamento e reflexão. Esta experiência pode não ter sido a salvadora do mundo deles (os alunos), ou do meu, mas sem dúvida não somos mais os mesmos após nossos encontros, discussões e missões. E isso representa *level up* para todos nós!

REFERÊNCIAS

- AGRA, C. B.; IFA, S. A introdução da língua inglesa no EF1 público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. In: TONELLI, J. R. A. et alli (orgs) **Ensino e Formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. In: LIMA, D. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, M. (Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BIESTA, G. **The beautiful risk of education**. United States: Paradigman Publishers, 2013.
- BRUNER, J. (1987). Life as narrative. **Social Research**, 54(1), 11-32.
- BRYDON, D. **Critical literacies for globalizing times in Critical Literacies**: theories and practices, volume 4 number 2. 2010.
- BURKE, B. (2014). **Gamify**: how gamification motivates people to do extraordinary things. EUA: Gartner, Inc.
- BURNS, A. RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2009.
- BUSARELLO, R. I., Ulbricht, V. R. e Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo, Pimenta Cultural, (pp. 11-37).
- CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019
- CERVETTI, N.; PARDALES P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline>. Acesso em: 18 nov. 2011.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- COX, M; ASSIS-PETERSON, A. (2001). O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow : The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper &Row, 1990.

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification.” In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments** - MindTrek '11 (p. 9). New York, New York, USA: ACM Press.

DEWEY, J. (1938). **Experience and Education**. New York: Macmillan Company

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555. dez. 2004.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, p. 19-32, 2011.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como um espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: LOPES, L. P. M. (Org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-67.

FAIRCLOUGH, N. L. Language, ideology and power. In: FAIRCLOUGH, N. L. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. Edinburg: Pearson, 1995.

FERNANDES, G. M. F. **Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Macmillan, 2003.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

IFA, S. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização**. Tese de Doutorado. LAEL - PUC-SP. 2006.

IFA, S. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. **Revista Estudos linguísticos e literários**, v. n.50, p. 100-119, julho - dez. 2014.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**. University of South Australia: Education Inquiry, 2013.

JANKS, H. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. New York: Routledge, 2014.

JANKS, H. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010

KAPP, K. M., BLAIR, L., & MESCH, R. **The Gamification of Learning and instruction Fieldbook: ideas into practice**. EUA: Wiley, 2014.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Pfeiffer, 2012.

KOSTER, R. **Theory of fun for game design**. Scottsdale: Paraglyph, 2004.

LANKSHEAR, C. (1997). **Changing Literacies**. Buckingham & Philadelphia: Open University Press

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: IMA, D. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão de múltipla escolha: São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, D. Quando o ideal supera as adversidades um exemplo a (não) ser seguido. In: -- **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 159-170.

LIMA, Gyzely Suely. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010

MCGONIGAL, J. Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. Penguin Group, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006

MONTE MOR, W.. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2009.

OLIVEIRA, G. S. **Conhecimento prático profissional e prático pessoal: experiências que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PORTUGAL, R. C. C. M. **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.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, L. P. M. (Org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RORTY, R. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 1979.

SALEN, K., AND ZIMMERMAN, E., 2003. **Rules of Play**: Game Design Fundamentals. Cambridge, MA: The MIT Press.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play**: game design fundamentals Cambridge: MIT Press, 2004.

SANTOS, S. R. **Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola** - Uberlândia. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466.

VIANNA, Y. et al. **Gamification Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book].

WHITE, H. The value of narrativity in the representation of reality. **Critical inquiry**, Vol. 7, The University of Chicago Press.1980

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design.** implementing game mechanics in web and mobile apps. Canada: O'Reilly Media, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você , pai/responsável pelo menor, está sendo convidado(a) a Sala de aula ou jogo? Uma experiência gamificada na sala de aula de inglês na escola pública, da pesquisadora Lianna Maria Tavares de Lacerda (mestranda). A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar uma experiência gamificada no aprendizado de língua inglesa e na formação crítica de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública em Maceió-AL.
2. A importância deste estudo é a de buscar compreender os impactos da experiência gamificada no aprendizado de inglês e formação crítica dos/as alunos/as, analisando os efeitos dessa experiência como uma possibilidade de contribuir para este aprendizado.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a promoção de uma sala de aula com mais possibilidades de interação e que através da experiência gamificada possa haver um impacto positivo na aprendizagem de língua inglesa e na formação crítica através dos temas discutidos.
4. A coleta de dados começará em setembro de 2019 e terminará em novembro de 2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: A partir da experiência vivenciada e registrada em diários, gravações em áudio das aulas, comentários por escrito dos/as alunos/as, planos de aula, produções escritas e quadros de pontuação, analisarei como que essas experiências atuaram na formação linguística e crítica dos/as alunos/as.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: participação como aluno/a nas aulas no período acima citado onde serão coletados os dados para análise.
7. Compreendo não haver riscos significativos aos/às participantes deste estudo, que não envolve nenhum risco à sua integridade física e emocional. Há a possibilidade de algum dano emocional caso os alunos se sintam expostos no momento de discussão dos temas propostos, porém isso será minimizado promovendo atividades que incentivem o respeito às diferenças. A pesquisadora se compromete a manter o sigilo dos dados e identidade dos/as participantes, zelando por sua privacidade.

8. Acredito que este trabalho tem a possibilidade de impactar positivamente na experiência de sala de aula de língua inglesa dos/as alunos/as participantes, trazendo uma proposta nova e que pode possibilitar um maior aproveitamento do seu desenvolvimento linguístico e crítico.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: disponibilidade por telefone no número (82) 988224522 ou pessoalmente nos dias de aula na escola para relato de qualquer dúvida, desconforto ou inquietação com relação à pesquisa, sendo responsável por isto a própria pesquisadora.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço da pesquisadora: Conjunto José Tenório, 103

Complemento: ap 202 - Serraria

Cidade/CEP: Maceió 57046350

Telefone: (82) 988224522

Ponto de referência: Final do conjunto José Tenório

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço:

Complemento:

Cidade/CEP:

Telefone:

Ponto de referência:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, _____ de _____ de 2019 .

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Sala de aula ou jogo? Uma experiência gamificada na sala de aula de inglês na escola pública”. Meu nome é. Lianna Maria Tavares de Lacerda, sou o pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim. 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 pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (liannatavares1@gmail.com) e no telefone (82) 988224522.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título: Sala de aula ou jogo? Uma experiência gamificada na sala de aula de inglês na escola pública. A pesquisa tem como objetivo analisar a experiência de gamificação na sala de aula de inglês, com aulas que buscam contribuir para o aprendizado da língua e também a formação crítica dos/as alunos/as. No entanto, um dos principais focos da análise será minha própria formação enquanto professora e quais os impactos dessa experiência nessa formação.

1.2 Como procedimentos, teremos encontros presenciais nas aulas e registro desses encontros em gravações de áudio. Também manteremos registro das postagens feitas em nosso fórum online e conversas via whatsapp. Vocês também poderão ser solicitados a produzir comentários e reflexões por escrito sobre as aulas, assim como trabalhos feitos em sala.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Assinado: _____

1.3 Como possíveis riscos, aponto que durante discussões sobre os temas que trabalharemos, é possível que você se sinta desconfortável ou intimidado pelo julgamento dos colegas sobre seu ponto de vista. Para minimizar esse problema, buscaremos sempre fazer um trabalho de incentivo ao respeito às diversas opiniões e você não será obrigado a se expor quando não se sentir confortável.

1.4 Além disso, todos os registros em áudio, imagem ou escritos manterão sigilo de sua identidade na pesquisa. Nenhum nome será revelado no estudo, mantendo o sigilo de sua identidade.

1.5 Não há, nesse estudo, nenhum tipo de remuneração aos/às participantes e também declaro que não haverá gastos, pois os encontros serão feitos normalmente na escola dentro do horário de aula.

1.6 É completamente permitido se recusar a participar deste estudo ou retirar seu consentimento posteriormente, sem prejuízo algum à sua participação como aluno nas aulas de inglês.

1.7 Você também tem a liberdade de se recusar a responder algo que possa te causar algum constrangimento ou desconforto emocional.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/n.º, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Sala de aula ou jogo? Uma experiência gamificada na sala de aula de

inglês na escola pública.” Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Lianna Maria Tavares de Lacerda sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Maceió, de de 2019

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXOS

Anexo A – Qual a sua missão?

Se você tivesse o poder de completar uma missão para melhorar o lugar onde vive, qual seria? (Respostas anônimas)

- 1 - Eu mudaria a pobreza do mundo e a desigualdade social para as mulheres.
- 2 - Desemprego, porque tem muitas pessoas desempregadas.
- 3 - Resolveria a falta de organização da escola pública.
- 4 - Eu resolveria a maldade, principalmente a maldade no coração das pessoas
- 5 - O poder para as pessoas verem o que é o amor e poder que as pessoas pudessem sentir o amor tem e existe, só basta ser praticado nos dias atuais.
- 6 - Queria nem resolver tudo, só o calor da escola que queria resolver, um lugar onde eu habito todo dia.
- 7 - Queria ter dinheiro para me ajudar e ajudar outras pessoas. E queria ganhar esse dinheiro com um trabalho bom.
- 8 - Acabaria com as guerras, com a fome das pessoas e dos animais, mudaria o Brasil.
- 9 - Se eu tivesse poder de resolver tudo eu botava ar condicionado nas salas e ajeitaria a quadra da escola.
- 10 - Queria poder ajudar as pessoas que moram na rua e acabar com o preconceito no Brasil.
- 11 - Desigualdade social com as mulheres.
- 12 - Eu queria ser uma fada das águas e o problema que eu queria resolver era que as casas nunca mais faltasse água porque tem muitas casas pelo mundo todo que precisam de água.
- 13 - Eu acabaria com a fome, o preconceito, o racismo, ajudaria a todas as pessoas de rua, os animais, melhoraria a política do Brasil e trocava de presidente
- 14 - Eu queria ser uma menina sábia. Resolveria problemas na minha casa, como organização e união.
- 15 - Eu lutaria para acabar com o preconceito e com a violência contra a mulher.

Anexo B – Lesson Plan (Use of technology)

Lianna Maria Tavares de Lacerda

April, 2019

Background information

Number of Students: 52 (range from 15-17 years old)

Class profile

This group has been studying English for approximately 4-5 years. Most of them are very co-operative, lively and talkative, however some of them tend to get distracted.

Type of lesson

Discussion about the use of technology in everyday life and school environment and practice about what can and can't be done using technological tools.

Main aim

By the end of the lesson my students will be able to talk about the use of technological tools in their everyday lives and how it impacts their learning of English, discovering new ways of using technology and social media to help their learning. It is intended to help raise students' awareness of their language learning process and promote learner independence, as well as possibly contribute to their motivation. Also, they will be able to use the modal "can" to talk about abilities and expand their vocabulary on technology and internet abbreviations.

Timetable fit

In the previous lessons, students were introduced to some electronic gadgets vocabulary and will talk more about technology in this class. In the following lesson, students will learn about giving and following instructions and build their own virtual reality glasses.

Language analysis

FUNCTION - talking about abilities and use of technology.

LEXIS / VOCABULARY - words related to technology

GRAMMAR - can/can't for abilities

Assumed knowledge

Students are familiar with electronic gadgets vocabulary and the use of technology and social media.

Anticipated problems

It is possible that not all students have internet access during the class. It can be solved by working in groups with the ones who have it.

x

Type of interaction	Stage and Procedure	Subsidiary aims	Materials and aids
<p>T □ Ss</p> <p>T □ Ss</p> <p>S □ S</p> <p>S □ Ss</p> <p>T □ Ss</p> <p>S □ S</p> <p>WG</p> <p>T □ Ss</p> <p>S □ Ss</p>	<p>T greets Ss and shows them the opening image of the presentation, eliciting if they know what that device is called.</p> <p>T shows the pictures of other electronic devices previously studied and elicits vocabulary.</p> <p>Ss work in pairs to discuss the questions. (Questions from Janks, 2014)</p> <p>When they finish, the pairs will work with another pair to compare their opinions.</p> <p>T shows Ss one example of a dialogue where there was a misuse of internet language. Ss have to identify what the problem was.</p> <p>T presents other possibilities of common abbreviations used on the internet and Ss will work in pairs or groups of three to try to say what they mean. Encourage Ss to try to guess the ones they do not know and say where they learned the ones they do.</p> <p>Check their answers with the whole class.</p> <p>T presents the cartoon and ask Ss what is happening in the situation. If students are not familiar with all the words in the short</p>	<p>Raise Ss' interest in the topic.</p> <p>Revise the vocabulary studied in the previous lesson.</p> <p>Encourage group discussion and access Ss' previous knowledge of the subject.</p> <p>Practise skimming the text for general understanding.</p> <p>Stimulate peer co-operation.</p> <p>Access previous knowledge.</p> <p>Provide Ss with the opportunity to start looking for elements that might help their understanding, other than the linguistic ones.</p> <p>Prepare for discussion.</p> <p>Encourage critical discussion.</p>	<p>Computer, projector</p> <p>Pictures of electronic devices</p> <p>Computer, projector</p> <p>Image with misuse of internet language</p> <p>List of abbreviations</p> <p>Computer, projector</p> <p>Cartoon</p>

<p>S □ Ss Ss □ Ss</p> <p>S □ S S □ Ss S □ Ss</p> <p>T □ Ss</p> <p>T □ Ss</p>	<p>“What can you do with a smartphone?” Then, T shows Ss three examples of Instagram posts and asks them if they know where they are from. In pairs, Ss discuss what they understood from the posts and what does the use of “can” mean in each statement. T starts to ask Ss if they know any of those pages and what they like to see on Instagram.</p> <p>Ss work in groups of four. Each group will be responsible for one social network or app. They should think about things you can/can’t do using these tools to help learn English.</p> <p>Ss come to the board and write their answers. When everyone is done, T checks with the whole group.</p> <p>T asks Ss to use their phones or sit together with a colleague who has one. T gives them 3 minutes to use Instagram and follow the profiles she recommends. Then, T divides the class into groups of 4 or 5 and each group will focus on one of the profiles above mentioned. Ss are given some time to explore the page and select one or two posts they find interesting for some reason.</p>	<p>Switch the focus from the T to the Ss once more.</p> <p>Encourage Ss to notice they can relate their routine to the learning of English. Promote opportunities for the use of authentic materials. Keep the focus on the Ss.</p> <p>Continue using authentic materials. Raise Ss’ awareness on multimodalities.</p> <p>Encourage Ss to be motivated to continue discussing this topic the following class.</p>	<p>White board + markers</p> <p>Ss’ cellphones Internet connection</p> <p>Computer, projector Meme</p> <p>Video – How to make google cardboard Computer, projector, sound system</p>
--	--	---	--

	<p>Ss present their selection to the class and justify why they chose those posts and what they have learned from them.</p> <p>T shows meme and ask students if it has ever happened to them. T explains what is different in the way we deal with texts in the technology era and discusses with them how this can help us learn English.</p> <p>T introduces the topic for next class and emphasizes they will be able to have a virtual reality experience without spending money, they only need to bring the material asked in the following class.</p>		
--	--	--	--

Anexo C – Lesson plan (Women)

Lianna Maria Tavares de Lacerda

May, 2019

Background information

Number of Students: 52 (range from 15-17 years old)

Class profile

This group has been studying English for approximately 4-5 years. Most of them are very co-operative, lively and talkative, however some of them tend to get distracted.

Main aim

By the end of the lesson my students will be able to talk about the role of men and women in society. Also, they will be able to talk about harassment and use the appropriate vocabulary to describe situations women commonly face in Brazil.

Procedures:

- T introduces actions vocabulary (run, kick, wake up, fight, cry, work, argue, swim, walk) by showing them pictures that show people doing these actions. Elicit vocabulary and check pronunciation.
- T writes on the board : _____ like a girl. Ask students what they think it means if someone says “run like a girl”, for example. Use the action previously taught.
- Ss watch the ad from Always “#likeagirl” and see what people in the video think doing things like a girl mean.
- After watching, Ss work in small groups to discuss the questions.
- Check opinions with the whole class.

- Introduce the vocabulary related to harassment and problems women face daily in Brazil (wolf-whistle, cat-call, leer at sb, mansplain, to talk down to). Ask students while working on the vocabulary if they have been through any of these, or seen them happen.
- Ss work in groups again. T shows them 5 short stories where some of these situations in the vocabulary happen. Ss might discuss what they think they should do in each situation. After that, open a discussion with the class so they can share and compare point of view.

Anexo D - Feedback dia 06/05/2019**Feedback dia 06/5****(Anônimo)**

1. Está sendo bem diferenciado e estou interagindo bem mais nas aulas. Admito que o fórum é meio complicado e não estou aprendendo tanto com ele, mas as aulas estão mais dinâmicas saindo bastante do convencional.
2. Na minha opinião essa nova forma de ensinar é maravilhosa, apesar que podem surgir pequenos imprevistos, mas isto mostra formas melhores de aprender.
3. Eu acho que essas últimas aulas tem sido muito produtivas e diferentes. Estou gostando muito, espero que continue com esses tipos de ideias que dará muito certo.
4. Estou achando as aulas ótimas, foi uma boa iniciativa para fazer as pessoas participarem mais.
5. Eu prefiro atividades normais em sala do que essas atividades acho muito sem noção então eu não gostei
6. Eu prefiro atividades na sala de aula, não que eu não goste do fórum, mas eu gosto do contato entre professor e aluno.
7. Acho a aula bem mais divertida e produtiva pois consigo entender mais o assunto. E sobre o fórum eu gosto mas não estou muito acostumado com esse tipo de atividade então acho um pouco estranho.
8. Eu estou amando as aulas, estou tendo mais facilidade em aprender. É muito bom o jeito que a aula é usando tecnologia também ficou até mais fácil. Parabéns a quem teve essa ideia incrível!
9. Tá sendo ótimas as aulas de inglês e esse trabalho ta sendo muito importante para mim, estou me interessando bastante e desenvolvendo muito, ta sendo aula bastante produtiva e antes era uma das matérias que eu mais odiava.

10. Eu acho que essas aulas estão sendo muito importantes, eu estou aprendendo mais, e interagindo mais com os meus colegas, além das aulas terem ficado mais legal e interessante.
11. Estou gostando muito das últimas aulas, estamos aprendendo de uma forma diferente, isso nos faz ter uma visão nova sobre as matérias, e tudo que podemos fora da sala de aula.
12. As aulas de inglês estão ajudando muito no meu entendimento com essa aula, e estamos tendo mais assuntos e coisas muito legais tipo fazer atividades no fórum, na sala e com muitas coisas pra aprender.
13. Estou achando muito legal porque todas as aulas só tem tarefa e essa aula é diferente porque tem brincadeira, tem missões e alegria dia de muitas pessoas que não estão bem!
14. Tô achando as aulas muito legais porque fala de diversas coisas porque só a aula de inglês só falar sobre o inglês e essa aula não, fala sobre diversos assuntos. Tô achando muito bom essas aulas.
15. Cara eu tô achando super massa isso tudo. Temos abordado vários assuntos e estamos dando mais a nossa opinião, e eu acho isso importante e ajuda com a personalidade de cada um.
16. Eu estou gostando bastante das aulas porque além de falar do inglês falar de diversas coisas, também estou gostando do grupo porque além de ajudar tira dúvidas de cada um sem brigar um com o outro.
17. São aulas criativas, onde trabalham em equipes. Mais prático para aprender. Fazendo com que aprendam de maneira divertida.
18. Estão sendo aulas bem produtivas, bem interessantes, estamos tendo muita comunicação e estou me desenvolvendo muito.
19. Na minha opinião está sendo divertido, eu consigo interagir mais com o grupo e posso falar mais inglês com as missões. No começo estava com um pé atrás mas agora estou satisfeito.

20. Gosto bastante das aulas. Estamos interagindo mais um com o outro colega. É uma aula tão legal que dá vontade de ter mais aulas. Nunca tivemos essa experiência na escola, e isso tem sido muito importante para nós.
21. Eu to gostando muito pois acho muito interativo, legal e também divertido. Além de ser algo diferente e que aproximou muito os alunos.
22. Eu acho que essas aulas tem sido muito interessantes e estamos aprendendo o inglês numa escala muito mais ampla, interagindo com os colegas e professores também.
23. Estou aprendendo bastante e estou interagindo com outras pessoas, espero melhorar cada vez mais o meu inglês. Porém gostaria de trabalhar mais a escrita em inglês.

Anexo E – Feedback alunos dia 27/05/2019

(O que aprenderam?)

Tiago - Bom, eu aprendi muita coisa boa principalmente como as coisas erradas fazem mal nas redes sociais e as coisas boas com a tecnologia, pois com o bom utilização da tecnologia nas salas de aula, no trabalho, e em outras coisas podem nos trazer benefícios em vários sentidos.

Com a propaganda daquela empresa que nos abriu os olhos sobre machismo que as vezes nós usamos expressões vindas de geração que a sociedade impôs tipo “fazer as coisas como garotas”. Através da internet podemos mudar nossos conceitos, nossa visão sobre tudo.

Ane - Eu aprendi que o machismo é uma coisa bem antiga é muito praticado no mundo atual de hoje, que vem de muito tempo pessoas machistas. Por exemplo, antigamente as pessoas diziam que mulher não poderia trabalhar que lugar de mulher era no fogão isso era uma das palavras mais machistas que existe porque hoje em dia é diferente as mulheres são bem independentes e podem ser o que quiserem sem depender de homem nenhum. Antigamente o futuro das mulheres era casar com homem rico para ter um bom futuro e isso é ridículo, pois podemos trabalhar para ter o nosso próprio dinheiro. O machismo querendo ou não ainda é bem praticado hoje em dia, querendo ou não ainda tem várias pessoas machistas, que acham que algumas coisas são só para homem, acham que só homem pode fazer. Bom foi isso que eu aprendi, que esse negócio de machismo não deveria existir porque todos nós temos o direito de fazer o que gostamos.

Laís - Eu aprendi que o machismo é muito praticado no mundo atual. Antigamente as mulheres não poderiam ser livre dizia que lugar de mulher era em casa isso era um machismo lugar de mulher é aonde ela quiser ela é livre para fazer o que quiser não ficar presa em casa.

Jéssica - Eu aprendi que o machismo entre o homem e a mulher não é correto pra nenhuma mulher o machismo. Se os homens não são machistas eles reclamam e se eles não for eles reclamam também. Aprendi também sobre o bullying que acontecia entre criança, jovem e adulto, as crianças e os jovens sofria bullying por causa da sua cor por ser preto ou branco e os adultos julgar os brancos e negros por sua própria cor.

Yuri - Eu aprendi que o homem é errado mas também as mulheres fazem o que alguns homens fazem. Aprendi que ninguém é certo mas que existe os certos que querem fazer alguma coisa, aprendi que o machismo não é só no Brasil mas e o país que tem isso! Machismo não é uma pessoa mas sim um egor de geração e geração ocorre pelos homens. O machismo querendo ou não, mas temos que acabar com isso!

Camila - Aprendi palavras novas e novos significados e também sobre: machismo, aprendi a ser melhor em algumas coisas como pronunciar as palavras em inglês melhor. Aprendi que o machismo ainda está muito presente no nosso cotidiano.

Mateus - O machismo está tomando conta dos países e principalmente do Brasil. As mulheres de hoje em dia já estão andando pelas ruas com medo, mesmo que tenha um homem de verdade as mulheres tem medo por causa de um paga todos. Isso vem desde antigamente pois os homens colocava as mulheres como uma escrava as mulheres de antigamente tinham que viver para o homem e com um tempo as mulheres foram se aburrecendo e hoje em dia as mulheres não sao necessariamente dependentente de um homem, as mulheres de hoje em dia elas podem ter seu trabalho, sua casa, seu carro e não depender de um homem igual antigamente.

Alisson - Eu aprendi muito, principalmente com os vocabulários, e discutimos as expressões na sala de aula. Mesmo assim com pessoas preconceituosas o machismo está cada dia diminuindo, isso graças as mulheres guerreiras que lutam e defendem umas as outras de homens machistas. Mas mesmo assim graças a certos tipos de pessoas, acho que algo como o machismo sempre vai existir, nunca certos homens vão olhar para as mulheres e respeitá-las como se deve, vêfe-la como um igual, eles sempre vão ver como pessoas frágeis que muitos só pensam que elas só foram feitas para o prazer deles.

Thaynara - O último assunto que nós falamos foi o machismo. Homens que gostam de humilhar e ofender as mulheres., com olhares, palavras, xingamentos e outrasa coisas mas as mulheres são fortes nunca se deixam abater e lutam sempre todos os dias pelos seus direitos. Lutam contra o machismo para que no final estes homens que acham que tem poder contra as mulheres, que as ofendem e as humilham possam pagar pelos seus erros. “A mulher é livre e pode fazer e ser o que quiser”.

Emily - O machismo é muito popular no dia a dia de muitas pessoas. Muitos homens querem que a mulher seja escrava e seja sua escrava não permite que a mulher seja feliz mas todas tem que ser feliz e livre.

Fabírcia - O nome dos objetos usados no cotidiano em inglês, e como pronunciar o nome de cada um deles, e como usar alguns deles.

No Brasil existem muitos casos de machismo, que causa também o feminicídio, as agressões e outras coisas, pelo fato de que a mulher quer ter os seus direitos e seu espaço na sociedade, algumas mulheres conseguem ocupar o lugar que querem e que merecem, já outras não conseguiram.

Silvia - Eu aprendi muito, nós podemos usar a internet para se comunicar uns com os outros. Também abordaram vários temas como: agir como uma garota, também relacionamentos com familiares, também sobre o machismo que os homens não podem tratar as mulheres como eles querem ser tratados, as aulas estão sendo ótimas e eu aprendi muitas palavras em inglês que eu não sabia.

Yris - Foram abordados vários temas. O relacionamento com os familiares. Como as pessoas iriam agir como uma garota, sobre o quanto a internet pode ser boa, se atualizar com consciencia para os estudos. Que o machismo é cada vez mais presente, que mulher pode ser o que ela quiser. O machismo vem de geração em geração. Que nas redes sociais para aperfeiçoar o inglês ainda mais.

Alice - Eu aprendi muitas coisas. Ações em inglês, aprendi a usar a palavra “can” corretamente e dentre outras, por exemplo, run, cry, insult, fight, wear, kick, etc.

Sobre o tema aplicado na sala eu puder ver pontos de vista diferentes dos meus colegas de classe, aprendi o que significa wolf-whistle e cat-call. Acho muito importante que assuntos como esses sejam abordados em sala de aula, ensinar aos meninos e meninas o que é certo agora, pra não se prejudicarem no futuro.

Karla- Aprendi palavras novas. O machismo ainda é bem presente nos dias atuais mesmo com tantas mudanças na sociedade. O machismo também afeta o homem, como por exemplo: tem uma roda de amigos e se alguém demonstrar sentimentalismo ou tiver um jeito afeminado os outros homens dizem: seja homem, homem não tem sentimento ou você está

agindo como uma mulherzinha. E em relação ao machismo com a mulher, isso não deveria mais existir, os tempos mudaram, nós (mulheres) podemos muitas coisas, somos fortes e temos o direito de ser livre de julgamentos e regras, temos o direito de ser quem somos de verdade sem medo de um julgamento, sem ser destruídas emocionalmente. Todos nós temos que nos respeitar e não travar uma guerra entre si.

Rayssa - Eu não aprendi muito porque faltei algumas aulas mas aprendi muitas coisas com poucas aulas. Sobre o machismo principalmente que já acontece há muito tempo e na nossa família principalmente, não só isso mas também muitas palavras que eu tinha dificuldade. As aulas que eu tive presente foram maravilhosas, espero ter outras aulas assim também.

Su\ana - Aprendi que temos que aceitar e respeitar opiniões opostas, pois machismo e feminismo são coisas totalmente diferentes que muitas pessoas tem opinião própria e que devemos aos poucos mudando isso, que o machismo está presente em nosso dia a dia. Interessantes que as professoras trouxeram para a sala. Aprendi algumas palavras nas aulas como run, cry, kick, wake up.

Marcelo - Eu aprendi algumas palavras como run, work, kick, swim.
Nós falamos um pouco do machismo e da tecnologia na escola.

Natan - Aprendi várias palavras em inglês como: run, work, fight... entre outras que não lembro no momento mas fiquei feliz em aprender/rever tais palavras porque acho bonito frases em inglês.

Sobre o machismo achei legal algumas partes do debate, mas também acho que poderíamos ter falado mais do feminismo.

Gisele - Muitas coisas sobre o assunto “igualdade de gênero” que envolve o machismo e o feminismo que vi em muitas aulas de inglês. Eu já tinha visto e escutado falar.

E eu acho muito lindo isso das mulheres lutarem pelos seus direitos, depois de muitos anos vivendo presas por seus maridos e pela sociedade. Mas nós mulheres sofremos muito para conseguirmos chegar até aqui. Muitas mulheres me inspiraram muito para abrir minha mente, mulheres negras principalmente. A professora Jordana e a Lianna me fizeram pensar bem mais sobre esses assuntos e isso é bom pois estou sempre disposta a novas ideias e dialogar sobre assuntos que irão me construir mais ainda.

Apreendi o real significado da frase “fight like a girl”, que fazer coisas como uma garota não é um problema.

Apreendi a usar as palavras cry, run, love, kick, wake up.

Erick - Eu aprendi que o machismo está crescendo cada vez mais, mas já existia há muito tempo atrás e vem sendo passado de pai para filho. Alguns homens pensam que é melhor que a mulher porque acredita que por serem mais fortes do que as mulheres eles podem fazer o que quiserem com elas. Falar coisas erradas sobre elas e eles acham que ela tem que ficar calada mas não é bem assim. As mulheres podem sar de roupa curta se elas quiserem podem fazer qualquer esporte e as vezes se sai melhor do que o homem.

Moisés - O machismo é algo que está impregnado na sociedade desde o começo do mundo. Eu estendi com as nossas discussões em sala como no grupo do whatsapp que o machismo é passado de geração em geração as mulheres são o principal alvo, usando os homens como instrumento dizendo que eles são superiores as mulheres.

Entendi que a sociedade é patriarcal que é quando os homens são aqueles que provém tudo em casa enquanto a mulher cuida da casa e dos filhos, as vezes não é só o homem pode ser machista mas também a mulher quando ela apoia esse tratamento.

Eu acho que o único jeito de acabarmos com o machismo é impedindo que nossos amigos façam essas coisas e ensinando aos nossos filhos a igualdade de gênero e eles possam ensinar aos filhos deles etc.

Karol - Apreendi palavras em inglês que não sabia: can, run, work, cry, insult, fight, wear, kick.

Sobre o machismo, tirei várias dúvidas sobre o assunto e também gostei muito da iniciativa de vocês professoras de trazerem um assunto que mexe muito com nossa sociedade. Trouxeram wolf-whistle e descobrimos muitas pessoas que tem a opinião bem diferente da nossa e como a professora falou, temos que ir praticando, tirando dúvidas e temos que ir em busca de conhecimentos para entrarmos em acordo e mudarmos a sociedade de uma forma melhor.

Ana - Aprendi como podemos usar a internet para aprender inglês.

Aprendi como utilizar alguns termos no inglês.

Aprendi novas palavras e como pronunciar-las.

Aprendi mais sobre a cultura internacional.

Gostei de termos citado os direitos das mulheres.

Gostei muito do tema “like a girl”.