

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

RITA DE CÁSSIA COUTO MEDEIROS PORTUGAL

ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO EM UMA  
PLATAFORMA VIRTUAL

MACEIÓ – AL

2019

RITA DE CÁSSIA COUTO MEDEIROS PORTUGAL

**Escrita em língua inglesa por meio da gamificação em uma plataforma virtual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-UFAL) apresentada na linha de Linguística Aplicada (LA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito parcial para obtenção do grau mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

MACEIÓ – AL

2019

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

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

- P853e Portugal, Rita de Cássia Couto Medeiros.  
Escrita em língua inglesa por meio da gamificação em uma plataforma virtual /  
Rita de Cássia Couto Medeiros Portugal. – 2019.  
137 f. : il., grafs., tabs. color.
- 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, 2019.
- Bibliografia. f. 106-111.  
Anexos: f. 112-137.
1. Letramento crítico. 2. Língua inglesa – Ensino e aprendizagem. 3. Gamificação.  
4. Estratégia didática. 5. Métodos de ensino. I. Título.

CDU: 802.0: 371.3



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



## TERMO DE APROVAÇÃO

RITA DE CÁSSIA COUTO MEDEIROS PORTUGAL

Título do trabalho: "ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO EM UMA PLATAFORMA VIRTUAL "

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA 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:

Prof. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS)

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Maceió, 18 de julho de 2019.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, um obrigada a mim mesma por ter me aguentado por esse tempo do mestrado sem surtar, apesar de em vários momentos ter tido a possibilidade. E à entidade que gritou lá de cima: “Se segura, gata!”.

Um obrigada generoso ao meu orientador, Sérgio Ifa, que acreditou que eu conseguiria, mesmo quando mandei e-mails à beira de um ataque de ansiedade. Obrigada por ter me dado mais essa oportunidade de crescer.

Um agradecimento à minha família, que foi muito paciente comigo entre meus choros e maus humores, e um obrigado a meu cachorro-estrela, Tofu, que ouviu todas as reclamações e me fez companhia antes de todo mundo ter de me engolir.

Um abraço e um amasso às minhas amigas. Jana que me incentivou a fazer a seleção do mestrado, Gabi que corrigiu esse trabalho em tempo recorde, Lita, que acordou de madrugada pra fazer impressões, Mari, Kohai, San, Bob, pelos ombros, ouvidos, risadas e crença que eu conseguiria. Agora eu volto a jogar, yay!

Um “toca-aqui” para as pessoas de Maragogi que me incentivaram a terminar o mestrado e me deram um refúgio para escrever sem distrações.

Aos meus alunos que colaboraram com essa pesquisa apesar de saber que teriam um trabalho danado também.

Aos meus antigos “parças” do CCC e NucLi, que eu agradeço em minha monografia e agora de novo, nessa meio-continuidade do nosso trabalho, e agradecerei sempre que pensar que sou uma professora melhor. Um obrigada especial ao Alex, pelas conversas, pela ajuda até eu “me encontrar” no mestrado e por trocar memes sobre nossa situação desesperadora, e à Lianna, que também foi grande apoio.

À Angela Aki, que me disse “*keep on believing*” várias vezes da minha playlist do youtube. Todos vocês foram muito importantes para mim nesse período de dois anos. Agora quero finalmente pintar metade do meu rosto de azul e gritar: *FREEDOM!!*

## Resumo

Esta dissertação visou compreender uma experiência de uma professora-pesquisadora na disciplina de língua inglesa com duas turmas de terceiro ano do ensino médio integrado do Instituto Federal de Alagoas – nos cursos de Hospedagem e Agroecologia. Nas aulas, o foco linguístico-discursivo foi com o trabalho com a escrita em língua inglesa, compreendido como processo e não produto (HARMER, 2002; CAMPBELL, IFA, 2016). O foco didático-metodológico foi realizado por meio da implementação de estratégias de gamificação a partir de postagens em uma plataforma virtual no formato fórum, sob a perspectiva do Letramento Crítico (ANDREOTTI, 2014; JANKS, 2010, 2013, 2016; JORDÃO, 2016), para abertura de espaços para construção de cidadãos críticos e reflexivos. Os embasamentos teóricos deste estudo são: (1) a visão de língua e linguagem proposta por Bakhtin (1997), que considera que todas as esferas das relações humanas estão relacionadas à linguagem e que a linguagem se constitui no diálogo social. (2) a discussão que trata do excesso de informações e redução de fronteiras, censura, formações sociais e poder (NASCIMENTO, 2014; ZACCHI, 2014; ALVES, 2015). (3) a gamificação (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011; SHELDON, 2012; KAPP, 2012, 2013) como forma alternativa de promover uma aprendizagem motivadora, engajadora e colaborativa. (4) a perspectiva do LC (ANDREOTTI, 2014; JANKS, 2010, 2013, 2016; JORDÃO, 2016) que nos atenta às múltiplas visões de mundo e como nos constituímos (design) sob relações de poder, acesso e diversidade, para repensar conexões transculturais a que somos expostos dia a dia de modo não apenas a tornar nossa coexistência proveitosa, mas também expor e mudar as inequidades em contextos locais e globais (redesign). Os objetivos da pesquisa eram analisar e refletir sobre a minha participação e a dos alunos nas aulas gamificadas; identificar os impactos da experiência gamificada. Para atingir os objetivos, a pesquisa realizada seguiu as orientações metodológicas sobre autoetnografia (ELLIS, BOCHNER, 2000; SANTOS, GARMS, 2014; EISENBACH, 2016) por seu caráter sensível, introspectivo, reflexivo, na qual, através de relatos pessoais, podemos validar e atribuir sentido a experiências sociais e culturais historicamente situadas. A pesquisa se deu no curso de nove semanas, através das quais foram trabalhados os temas de Entretenimento e Conversas do dia a dia determinados através dos interesses dos alunos das turmas participantes mediante estratégias gamificadas. Os instrumentos de coleta utilizados foram diários de aula, gravações, planos de aula, questionários, produções escritas, tabelas de registro das atividades gamificadas e entrevistas. A escola não é isolada do diálogo social, ainda mais em contextos globais e locais (TAVARES; STELLA, 2014), e a sala de língua inglesa também era um lugar para promover cidadania. Foi possível desencadear um processo de escrita em que o trabalho e o compartilhamento das ideias entre os alunos fez parte do processo para promover desenho e redesenho de discursos (design e redesign) abordado no letramento crítico por Janks (2010; 2016) em que o LC, na aprendizagem, foi uma forma de empoderamento do aprendiz, então capaz de usar a língua como forma de realizar ações, repensar porquês e promover mudanças nos vários contextos de que participa. Esta pesquisa se insere no campo de linguística aplicada (MOITA-LOPES, 2006) por seu caráter de estudo da linguagem em múltiplos contextos.

**Palavras-chave:** Gamificação; Escrita; Língua Inglesa; Letramento crítico; Autoetnografia.

## Abstract

This dissertation aims to comprehend the experience of a teacher/researcher in the subject of English Language with two classes of third year of Professional integrated highschool in the Federal Institute of Alagoas (IFAL) - in the courses of Hosting and Agroecology. During those classes, the linguistic-discussive focus was English language writing, understood here as a process, not a product (HARMER, 2002; CAMPBELL; IFA, 2016). The teaching methodology was accomplished through the implementation of gamified strategies and through online posts in a virtual forum platform, in the perspective of Critical Literacy (ANDREOTTI, 2014; JANKS, 2010, 2013, 2016; JORDÃO, 2016), opening spaces for fostering critical and reflective citizens. The theories that base this study are: (1) a vision of language as purposed by Bakhtin (1997), who considers that all spheres of human relations are related to language and that language is constituted by social dialogue. (2) the discussion related to excess of information and frontiers reduction, censorship, social formations and power (NASCIMENTO, 2014; ZACCHI, 2014; ALVES, 2016). (3) gamification (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011; SHELDON, 2012; KAPP, 2012, 2013) as an alternative way of promoting motivational, engaging and cooperative learning. (4) the perspective of Critical Literacy (ANDREOTTI, 2014; JANKS, 2010, 2013, 2016; JORDÃO, 2016) that points towards the multiple visions of the world and how we are constituted (designed) under power, access and diversity relations, in order to rethink transcultural connections to which we are exposed daily, not only to make our coexistence gratifying, but also to expose and change inequities in local and global contexts (redesign). The purposes of the research were to analyse and reflect upon my and students' participation in gamified classes and to identify impacts of the gamified experience. In order to reach its purposes, this research followed the methodological orientations of autoethnography (ELLIS, BOCHNER, 2000; SANTOS, GARMS, 2014; EISENBACH, 2016) for its sensitive, introspective and reflective characteristics, in which, through personal accounts, we can validate and attribute sense to social, cultural and historical experiences. The research happened for nine weeks, and the themes tackled during the classes were "entertainment" and "everyday conversations". The themes were determined through students' interests, and worked through gamified strategies. The data collection instruments were autobiographic journals, recordings, lesson plans, questionnaires, written productions, gamified activities registers and interviews. Schools are not isolated from social dialogue, even more in global and local contexts (TAVARES; STELLA, 2014), and the English language classroom was also viewed as a place to promote citizenship. It was possible to trigger a written process in which work and sharing of ideas between students became part of the process to promote design and redesign of discourses, as addressed in Janks' (2010; 2016) Critical Literacy. In learning, it was a way of empowering the students, then, able to use language as a way of acting, rethinking and promoting changes in the many social contexts they interacted with. This research is inserted in the field of applied linguistics (MOITA-LOPES, 2006) due to this field studies of language in multiple contexts.

Keywords: Gamification; Writing; English; Critical literacy; Autoethnography.

## Lista de Ilustrações

<b>Figura 1:</b> Gráfico do estado de Flow.....	40
<b>Figura 2:</b> O ciclo do redesign, proposto por Janks.....	62
<b>Figura 3:</b> Rizoma, segundo Deleuze e Guatarri( 1995) .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Figura 4:</b> Kaleo e Ava (em ordem), personagens da narrativa do fórum. ....	21
<b>Figura 5:</b> Mensagem de Ava para 3HOSP .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Figura 6:</b> Mensagem de Kaleo para 3AGRO .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Figura 1:</b> Tabela do excel contendo os XPs dos jogadores do 3AGRO.....	44
<b>Figura 2:</b> Postagem do fórum congratulando alunos do 3HOSP pelo XP extra. ....	51
<b>Figura 3:</b> Print screen do update semanal das atividades no grupo Aphasia Game do 3 AGRO.....	52
<b>Figura 4:</b> Print screen Agent's Weekly Report no fórum Aphasia Agents Central do grupo The Strangers.....	53
<b>Figura 5:</b> Print screen da minha conversa com a Agent Milly pelo Whatsapp. ....	55
<b>Figura 6:</b> Exemplo de postagem no fórum com comentários da Ava. Interação entre agent Siri, the Boss and Ava.....	71
<b>Figura 7:</b> Mindmap criado a partir das ideias dos times de agentes do 3AGRO .....	77
<b>Figura 8:</b> Mindmap criado a partir das ideias dos times de agentes do 3HOSP .....	78
<b>Figura 9:</b> XP e nível dos membros dos Sociopaths nas últimas semanas de jogo. XP acumulado e level (consecutivamente) destacados na caixa amarela.....	82
<b>Figura 10:</b> Interação com os alunos através do grupo do Whatsapp.....	98
<b>Figura 11:</b> Printscreen da cutscene final do jogo, enviada para os alunos. ....	99
<b>Figura 12:</b> Printscreen da interação com a Agent Stela após o envio da cena final do jogo.....	100
<b>Figura 13:</b> Feedback geral dos alunos sobre a experiência com o jogo .....	101

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Resumo dos elementos mecânicos .....	26
<b>Tabela 2:</b> Resumo dos elementos estéticos .....	27
<b>Tabela 3:</b> Estágios do process writing segundo Harmer .....	58
<b>Tabela 4:</b> Instrumentos de coleta, objetivos, procedimentos e quantidades.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Tabela 5:</b> Informações sobre as turmas participantes.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Tabela 6:</b> Grupos das turmas 3AGRO e 3HOSP.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Tabela 7:</b> Dados e interpretação do questionário inicial .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Tabela 8:</b> Dados e interpretação do questionário inicial para a gamificação .....	13
<b>Tabela 9:</b> Cronograma de aulas gamificadas no IFAL/Maragogi .....	16
<b>Tabela 10:</b> Atividades gamificadas no plano de aula do dia 4 e 5 de Fevereiro. ....	27
<b>Tabela 11:</b> Respostas de atividade em Aphasia Agents Central .....	70
<b>Tabela 12:</b> Critérios de avaliação do texto para a missão final .....	88
<b>Tabela 13:</b> Postagens da turma 3AGRO para a missão final. ....	88
<b>Tabela 14:</b> Postagens da turma 3HOSP para a missão final .....	90

## Sumário

Introdução/Um novo começo .....	9
1. Fundamentando pesquisa e prática.....	18
1.1. <b>Gamifying classrooms: a gamificação como estratégia metodológica</b> .....	18
1.2. <b>Definindo Gamificação</b> .....	22
1.3. <b>Aspectos de uma sala de aula gamificada</b> .....	24
1.4. <b>Criando jogos educacionais motivadores</b> .....	27
1.5. <b>Uma história de motivação: o tal do Pavlov</b> .....	35
1.6. <b>Gamificação e a teoria do flow</b> .....	39
1.7. <b>Reações a gamificação: 4 tipos de jogadores</b> .....	42
1.8. <b>Gamificação em plataformas virtuais</b> .....	43
1.9. <b>Uma reflexão acerca da gamificação na educação</b> .....	45
1.10. <b>E a língua inglesa nisso tudo, cadê?</b> .....	52
1.11. <b>A produção escrita em língua inglesa e possibilidades</b> .....	55
1.12. <b>Minha formação e o vírus do Letramento Crítico</b> .....	60
2. Metodologia .....	68
2.1. <b>No campo da Linguística Aplicada</b> .....	68
2.2. <b>Da pesquisa-ação à autoetnografia e questionamentos</b> .....	73
2.3. <b>Falemos dos objetivos e instrumentos de coleta</b> .....	83
2.4. <b>O local da pesquisa e os participantes</b> .....	85
2.5. <b>Primeira sondagem: um questionário</b> .....	89
2.6. <b>Planejando o curso gamificado</b> .....	12
2.8 Elaborando e iniciando o jogo: eu, os agentes e um vilão.....	17
1. Interpretação de dados: O dia a dia em Aphasia Agents Central .....	26
1.1. <b>Alunos agentes e as fake news</b> .....	26
1.2. <b>O excel, a calculadora, as anotações e eu: gamificação à mão</b> .....	39
1.3. <b>Rumo ao primeiro boss fight: a reviravolta das fake news</b> .....	56
Post by cordelia on Feb 4, 2019 at 11:10pm.....	70
Post by Bloom on Feb 11, 2019 at 10:54pm .....	70
Post by Lua on Feb 12, 2019 at 10:39am .....	70
Post by Ava on Mar 17, 2019 at 12:01pm.....	71

1.4. O caso dos agentes censores e o terrorista virtual.....	73
1.4.1. A queda do <i>process writing</i> e a negociação .....	84
1.5. Aphasia Agents Central: desafios com o uso de tecnologias em sala de aula.....	93
Considerações finais.....	99
REFERÊNCIAS .....	106
APÊNDICES.....	112

## Introdução/Um novo começo

Quando me surgiu a oportunidade de estar em uma pós-graduação, hesitei, pois tinha apenas acabado a minha graduação em Letras/Inglês de seis longos anos – uma segunda graduação, depois de quatro anos na área dúbia entre exatas e humanas que é o curso de Análise de Sistemas – e temia que qualquer projeto que eu me propusesse a fazer terminasse contaminado pela empolgação de meus resultados de pesquisa da monografia, em que havia conseguido casar meus interesses no ensino de Língua Inglesa (LI) com os meus interesses em tecnologias, explorando novas formas de observar a sala de aula em um trabalho colaborativo de três anos (do início de 2014 ao início de 2017) com meus colegas do Núcleo de Línguas da Universidade Federal de Alagoas (NucLi-UFAL). Nessa(s) pesquisa(s), promovida(s) dentro do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), em um trabalho colaborativo entre professores, trouxemos para as nossas salas de aula a gamificação, uma forma nova/não tão nova (KAPP, 2013) de promover engajamento e motivação no intuito de resolver ou auxiliar com desafios de nossas realidades dentro do programa IsF e nas aulas do NucLi-UFAL. Como resultados parciais dessa pesquisa, não apenas pude observar mudanças em nossas realidades, como também mudanças em nós mesmos: o caráter customizável e as experiências diversas ao longo da pesquisa arrebataram alguns dos professores que levaram esses trabalhos para suas monografias também, ou estenderam para o mestrado, como foi o caso da pesquisa de Benyelton Miguel Santos chamada “Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura no Campus da UFAL” (Dissertação – PPGLL/UFAL 2018) e de Diogo Fagundes Barros, “Ensino-aprendizagem de língua inglesa no projeto casas de cultura no campus: gamificação, letramento crítico no combate ao pensamento neoliberal” (Monografia – FALE/UFAL 2018), todos também membros do IsF UFAL que participaram de nossas pesquisas em gamificação. Em um pequeno levantamento que fiz para apresentar no primeiro InterNucLi em 2017, contei pelo menos 11 trabalhos apresentados em congresso na temática de gamificação resultantes de nossos esforços conjuntos no programa IsF.

O problema de trazer a pesquisa para o mestrado, para mim, era fruto de uma pequena ansiedade de produzir algo diferente, que enquanto não foi insatisfatório durante a graduação, certamente merecia outro olhar, ou ao menos que eu me afastasse um pouco do *glamour* de conseguir ver, na pesquisa de gamificação, todas as considerações que muito contribuíram para minha formação profissional. Levei, com muita empolgação, a proposta de retrabalhar

gamificação dentro da UFAL para a defesa do projeto de mestrado, talvez pensando em ofertar um curso aberto ou novamente participar de programas como o IsF de forma voluntária, o que dependeria muito da minha orientação. Fui aprovada, apenas para descobrir que os planos iniciais não passariam de planos iniciais, porque, com o perdão da informalidade e da citação pouco acadêmica, “a vida é uma caixinha de surpresas”.

Em conjunto com o início das aulas do mestrado, fui chamada para o concurso do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) que havia feito no final de 2016, e apontada para o campus Maragogi. Depois de conselhos fervorosos de pessoas que são colegas de IFAL agora, tomei posse em 2017 e caí de paraquedas no meio do ano letivo em Maragogi, com incontáveis novas atribuições além do mestrado e um serviço público todo novo para me adaptar. Nem todas as matérias de estágio da graduação em Letras poderiam me preparar para lidar com turmas de 30 a 40 alunos e embora já tivesse seis anos em sala de aula, ainda não conhecia (e sigo aprendendo sobre) adolescentes, que compõem a maioria do corpo discente no Ensino Médio Integrado ofertado no IFAL Maragogi.

Tentei balancear o mestrado e o trabalho como pude, enquanto isso, pensando em um modo de fazer funcionar minha pesquisa na UFAL enquanto estava dois ou três dias no campus de Maragogi e outros três a quatro dias na UFAL para assistir as aulas do mestrado. O ritmo não foi fácil de lidar e sinto que em muitas vezes falhei com responsabilidades entre meus dois compromissos principais, quase sempre dando prioridade ao IFAL por pensar meus deveres como professora e o bem-estar do outro, ou outros, ou muitos outros, como era o caso das minhas turmas. A rotina puxada começou a afetar minhas aulas de modo gritante (essa palavra bem traduz o meu desespero): dificuldades em planejamento, objetivos educacionais que eu não conseguia atender, dificuldades de equilibrar interesses dos alunos com os da escola com a minha visão como professora de língua inglesa; esses são apenas alguns exemplos do que aos poucos tornou-se uma angústia constante de minha inexperiência ou insuficiência de atender todas as responsabilidades do que era agora meu dia a dia.

Ao longo dos meses, ao acumular entraves, comecei a perceber algumas constantes que me incomodavam mais que outras, ou me intrigavam, pois ao tentar obter diretamente respostas dos alunos às vezes percebia que nem eles mesmos sabiam explicar claramente suas dificuldades com o inglês. O primeiro dos incômodos era o porquê de, não importa a estratégia escolhida para ensinar a LI, as respostas às atividades eram sempre “eu não sei”, eu não entendi nada” ou “inglês é muito difícil”. Essas respostas eram sempre trazidas à tona,

mesmo que os alunos em questão soubessem sim responder as atividades ou obter as informações essenciais das mesmas.

Outro incômodo constante era uma disparidade de preferências ou valorização entre fala e escrita em língua inglesa. Fui confrontada por um discurso repetitivo dos alunos em várias turmas em que leciono: “eu odeio escrever”. Passei a observar o hábito deles de tirar foto do quadro como forma de guardar informações da aula, ou de não escrever as atividades do quadro ou vocabulários novos expostos no mesmo. Porém, não era como se eles não fizessem as atividades, pois, uma vez que fosse dada a permissão para que eles respondessem oralmente, muitos se sentiam à vontade para usar a escrita como uma guia para a fala. Um discurso que também é muito comum, junto com o “odeio escrever” era o “não sou fluente, não **falo** inglês”. Passei a me questionar qual a visão de escrita que esses alunos estariam colocando em evidência com a primeira afirmação e por que a escrita em língua inglesa parecia ser tão desconsiderada como parte do processo de aprendizagem deles.

Trazendo um pouco de teoria para meus questionamentos, Bakhtin (1997, p. 280) vai afirmar que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. A prática da escrita no aprendizado da língua inglesa, entretanto, por vezes é vista sob a ótica “estática e monomodal da linguagem” (BEVILAQUA, 2013, p. 103), o que resulta em sua diluição a exercícios gramaticais e boas práticas de soletrar enquanto na realidade, é uma habilidade de difícil aprendizado, tanto por seus diversos gêneros discursivos que não são explorados na sala de aula, quanto por sua maior exigência de produção para que as ideias e informações dispostas sejam compreendidas (HARMER, 2007). Escrever não é fácil, e com a ideia de que odeiam essa escrita, ou com a ideia de que a escrita precisa apenas ser um suporte para a fala em LI, sentia que esses alunos estavam prejudicando seu processo de aprendizagem. Não era uma questão apenas de grafia de palavras ou construção de frases: a tecedura de um texto pode ser um processo tão trabalhoso quanto expor-se oralmente, tanto que, a depender dos gêneros textuais e textos escritos a serem produzidos, a escrita exige um ou vários retrabalhos para que as ideias expostas fiquem claras.

Na exigência do século XXI, ou mesmo dos requisitos escolares, o “falar inglês” acaba se tornando o aspecto mais proeminente da fluência e aquele que alunos estão mais determinados a adquirir, e a escrita é deixada para alunos “avançados” ou os que precisam dela para um uso imediato, sempre prezando a primazia gramatical antes até mesmo da exposição de ideias. Isso denota de certa forma, a repetição de um discurso orgulhoso do

falante nativo no qual “tipicamente, falantes dos ‘Inglêses nativos’ têm falado suas variedades com alguma arrogância. o fardo está com os falantes do inglês ‘não-nativo’, que é geralmente tratado como ‘desvio’ das normas metropolitanas (veja Swaan 2007, citando Quirk 1990), de então ‘melhorar’ sua inteligibilidade – não o contrário”<sup>1</sup> (MUFWENE, 2010, p. 46, tradução minha). Nas nossas tentativas de nos inserir em contextos globais, podemos ver ainda resquícios de uma visão do inglês como uma língua dominante, não emancipadora (SANTOS, 2009). No caso dos alunos do curso técnico integrado de Hospedagem onde leciono no campus Maragogi, ainda mais, a necessidade do inglês é sempre vinculada com as necessidades do mercado de trabalho, enquanto no de Agroecologia, no qual também leciono, há um consentimento silencioso de que é difícil encontrar um uso para o inglês que não seja o acadêmico. Em nenhuma das duas visões vejo nos alunos um senso de que essa língua inglesa também pertence a realidade deles.

Com a internet, existem diversas oportunidades para produzir inglês, na forma de e-mail, redação de blogs, posts de fóruns e comentários em redes sociais; em sua maioria, gêneros discursivos escritos que exigem uma atenção maior na produção e que acabam sendo esquecidos ou reduzidos apenas ao lexical, mas que acredito terem o poder de serem não apenas um modo dos alunos se comunicarem, como também desses alunos produzirem reflexões críticas diante da realidade dos falantes de Inglês como Segunda Língua e seus próprios processos de aprendizagem. Se não, ao menos o ensino da escrita é uma via para que se pense criticamente acerca de questões que permeiam a língua inglesa como essa língua que eles consideram “estrangeira”.

Desde muito tempo tenho uma preocupação com relação a não apenas ao linguístico, mas também em como esses discursos que permeiam a língua inglesa se relacionam com a realidade desses alunos em seu contexto social e histórico. Como professora, busco sempre uma forma de apontar questões de poder, diversidade, acesso e design presentes nesses discursos dominantes (JANKS, 2010) com a intenção de diminuir nesses alunos a sensação de “não saber” e criar uma percepção do que aprender uma língua estrangeira faz a eles, de forma emancipatória, não apenas porque o mercado de trabalho ou a academia exigem. Busco um ensino de língua inglesa como um caminho para reconhecer possibilidades de existir no mundo, e para uma formação de um cidadão crítico e reflexivo.

---

<sup>1</sup> Typically, speakers of ‘native Englishes’ have spoken their varieties with some arrogance; the burden has been on speakers of ‘non-native Englishes’, which are generally treated as ‘deviations’ from the metropolitan norms (see Swaan 2007, citing Quirk 1990), to ‘improve’ their intelligibility – not the other way around.

Meus esforços e meus entraves ao trazer minha formação docente para o IFAL e continuar o trabalho de outra professora, somado ao fato de ainda estar conhecendo a realidade de Maragogi e dos alunos, contribuíram bastante para a angústia que antes mencionei, e suponho que também para a dos alunos. Aos poucos, especialmente depois do novo ano letivo, fui notando ex-alunos meus mais “cansados”, senão desmotivados para aprender inglês. Em um evento muito frustrante de uma atividade avaliativa, uma turma da qual eu tinha sido professora no ano anterior simplesmente concordou unânime em não fazer uma questão da prova em que tinham que ouvir um áudio. Quando o áudio tocou a primeira vez, um a um eles largaram os lápis e abaixaram a cabeça ou cruzaram os braços ou protestaram, alegando “eu não sei”. Quando pedi para que tentassem mais uma vez fazer um esforço para responder a atividade, percebi que eles já não tinham motivação alguma. Fiz a mesma atividade em outra turma do mesmo ano sem problemas. Passei a me questionar naquela semana, enquanto pensava em alternativas para lidar com essa situação, “o que **eu** fiz de errado?”. Então outros professores me disseram que a turma em questão estava desmotivada, não apenas para inglês, mas para outras disciplinas. Com um senso de alívio leve, mas ainda preocupada, passei a pensar “o que posso fazer para motivá-los?”. E em meio ao caos mental, ao recordar todos os desafios no meu período do IsF, o que eu tinha era a gamificação.

Fala-se hoje em dia do poder da gamificação em motivar o trabalho não apenas individual, mas cooperativo, entre seus participantes. Como uma metodologia que pode ser definida como “o uso de mecânicas baseadas em jogos, elementos estéticos e pensamento orientado a jogo para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas ” (KAPP, 2012, p. 10, tradução minha<sup>2</sup>), a gamificação foi pensada não apenas para alimentar a satisfação do aprendiz em receber recompensas imediatas por seus esforços, mas também, para mostrar que o esforço deles faz a diferença no processo de aprendizagem ou de alcançar determinado objetivo. Para meus alunos com dificuldades na aprendizagem de língua inglesa, a gamificação poderia ser um elemento motivador, especialmente porque a maioria joga videogames ou joga no celular, e o jogo por si só seria um atrativo. Para minhas necessidades como professora em trabalhar as produções escritas nas salas de aula de língua inglesa, a gamificação poderia ajudar a mostrar aos alunos que não apenas o resultado final da produção é importante, mas que o processo também é parte integral do aprendizado, para que

---

<sup>2</sup> Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems.

em cada parte do processo de redigir os textos ou anotações eles fossem capazes de perceber as questões que envolvem o acesso da língua na sala de aula de língua inglesa.

Ao menos eu não estava sozinha na pesquisa de gamificação, pois ao meu redor, colegas do mestrado e do grupo LET – Letramentos, Educação e Transculturalidade, no qual eu havia acabado de entrar, também abordavam questões de *games* e gamificação, por exemplo, no trabalho de Benyelton Miguel dos Santos que mencionei um pouco antes. Aprendi bastante com a pesquisa e a dissertação dele, não só como leitora mas como aluna. Beny (pois seria estranho agora chamá-lo de SANTOS, 2018, com nossos anos de convivência) utilizou a gamificação em um curso chamado *Transgressive English*, no qual ele enfocava uma narrativa gamificada para trabalhar questões de Justiça Social e Letramento Crítico, semana após semana pautando temáticas polêmicas em concomitância com o Inglês como Língua Adicional (ILA). No trabalho do Beny, que também é autoetnográfico (como este), aprendi que língua e criticidade podem andar lado a lado nas salas de aula de língua inglesa, e que o trabalho com justiça social exige coragem, tanto do professor quanto do aluno, de encarar as questões de desigualdade e injustiça das quais somos cercados todos os dias. Dele, adotei a mensagem que ele transmitiu ao longo do curso: “(...) precisamos de uma educação corajosa para alcançar uma sociedade igualitária e justa” (SANTOS, 2018, p. 118). Por conviver como pessoas como ele que sigo adotando a postura do Letramento Crítico em sala de aula e tentando promover mudanças. Porém, diferente do Beny, pesquisei minha sala de aula do dia a dia, em uma escola regular, com alunos em uma faixa etária diferente e um nível de inglês menos avançado. Eu tenho uma ementa para seguir que não fui eu que elaborei (teoricamente, pois sou um pouco transgressiva quanto a essa ementa). Para mim, assumir o LC como uma teoria norteadora é uma forma de pensar na criticidade em oportunidades. São nos textos do dia a dia que acredito que contestamos e refletimos sobre o que está mais próximo de nossas realidades (JANKS, 2010). Enquanto isso, vi no trabalho do Beny um pé mais firme na Educação para a Justiça Social, que para mim, preconiza a concepção do currículo escolar voltado para questões de injustiça e desigualdade. Enquanto realizava a pesquisa, tentei retomar algumas das lições que aprendi com o Beny, em especial, a necessidade de trazer para sala de aula temas de Justiça Social. Enquanto não tenha sido tão efetiva quanto ele, posso dizer que ele me inspira, e algumas reflexões que faço aqui se devem a mensagem de educação e LC que a dissertação dele me evocou durante a leitura.

Outro trabalho com jogos, não necessariamente com gamificação, é a Dissertação de Mestrado de Ritaciro Cavalcante da Silva, “Histórias de Aprendizagem de Língua Inglesa

através de *games*: Uma experiência em pesquisa narrativa” (PPGLL/UFAL 2015). A pesquisa de Ritaciro traz a luz questões sobre como os *games* nos ajudam a aprender, e como podem nos ajudar a aprender língua inglesa (curiosamente Benyelton Santos é um autodidata que diz que aprendeu inglês jogando!). Concordo com Ritaciro sobre um ponto elencado em sua dissertação de como lidar com o conhecimento em sala de aula com relação ao conhecimento de mundo. Ele diz que deveríamos “tratar as áreas do conhecimento como tratamos os jogos: como atividades realizadas no mundo, dotadas de um contexto que faz sentido aos aprendizes” (SILVA, 2015, p. 34). A ideia de que os jogos (ou as narrativas deles) são uma forma de trazer contexto para formas de instrução formal me atrai, pois acredito ser uma estratégia para promover engajamento em sala de aula, e que discuto posteriormente nessa dissertação. Também vejo uma riqueza e cuidado teórico na pesquisa de Ritaciro, especialmente ao falar das contribuições de James Paul Gee para videogames e educação e na pesquisa sobre videogames na área de Linguística Aplicada. Apesar dele mesmo se referir as dificuldades de ter como objeto de sua pesquisa algo que para ele era corriqueiro, como *gamer*, e das dificuldades e limitações de limitar a experiência de jogo em sala de aula, acredito que a pesquisa dele é muito interessante para quem deseja explorar os *games* e a multimodalidade, e também é uma contribuição significativa para o estudo dos *videogames* sob o viés da Linguística Aplicada.

Sobre essa área de pesquisa, estou como pesquisadora na área de Linguística Aplicada (LA) desde que entrei na Faculdade de Letras (FALE) há seis anos, então, para mim, tratar minha sala de aula como um espaço de pesquisa não é estranho. Especialmente porque a LA em que acredito busca investigar empírica e teoricamente questões dessas inequidades que envolvem as práticas sociais e o uso da linguagem, e possui “a relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos” (FABRÍCIO, 2006, p. 59). Nas pesquisas em LA sobre salas de aula de língua estrangeira, podemos observar aspectos da interação entre professor e aluno e como se dá o processo de aprendizagem. É através da pesquisa que podemos mudar concepções epistemológicas enraizadas e construirmos um conhecimento verdadeiramente crítico. “O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a *conditio sine qua num* para começar a pensar e agir para além dele” (SOUZA SANTOS, 2007, p.22), ou seja, através da adoção de uma proposta de mudança, como a perspectiva de enxergar as questões de escrita em sala de aula com outros olhos, que podemos, a partir do contexto micro, produzir uma mudança maior.

Após repensar os entraves da minha pesquisa e as necessidades de minha sala de aula, decidi trazer meu projeto de mestrado para o IFAL, ainda permanecendo com a gamificação fortemente presa as minhas práticas pedagógicas, só que dessa vez, por ter uma proximidade maior com esses alunos e conhecê-los um pouco melhor do que aqueles que participavam nos cursos do IsF pensei em deixar também que as vozes deles me guiassem para o que poderíamos fazer em sala de aula para transformar esses discursos ou desconstruí-los. Assim, também refletindo sobre minhas dificuldades em ocupar esse lugar de professora, através dessa pesquisa, eu esperava acalmar alguns questionamentos e anseios que ainda me incomodavam.

A partir daqui, através de leituras teóricas e reflexões pessoais, e outras histórias significativas na minha realidade, utilizando a autoetnografia (ELLIS, BOCHNER, 2000; SANTOS, GARMS, 2014; EISENBACH, 2016) como metodologia de uma pesquisa esperançosa, trago o que foi o percurso dessa pesquisa como um processo de mudanças na minha realidade e em mim também. Talvez seja um relato cansativo e longo como essa introdução, mas espero que, assim como pequenas reviravoltas fizeram com que o começo se encaixasse no presente, e as justificativas se fizessem nessa história, que para você leitor essa dissertação reserve nem que seja uma pequena surpresa.

Organizei esta dissertação em 3 sessões e as considerações finais. Na sessão 1, “Fundamentando pesquisa e prática”, trago os aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa ou que me auxiliaram no caminho da conclusão da dissertação. Início pela gamificação pois acredito que, apesar de parecer “restrita” nela mesma, consigo trazer discussões sobre minha visão de ensino e aprendizagem, língua inglesa, neoliberalismo e Letramento Crítico pautadas na minha crença de que a gamificação poderia ajudar a promover mudanças em minha sala de aula. Penso que não é o caminho mais tradicional, porém, foi similar ao que eu tomei ao iniciar minhas pesquisas e rever minha visão acerca das teorias que trago nessa sessão.

Na sessão 2, “Metodologia”, discorro um pouco mais sobre a Linguística Aplicada na minha pesquisa, ou melhor, minha pesquisa na área de Linguística Aplicada, para expandir a discussão muito breve de alguns parágrafos anteriores. Trago meus questionamentos quanto a metodologia de pesquisa, que passou de pesquisa-ação para autoetnografia, e falo sobre o *locus* da pesquisa, descrevo os participantes e o caminho até preparar o que deveriam ser as estratégias gamificadas a serem trabalhadas em sala de aula.

Na sessão 3, “Interpretação de dados: eu, os agentes e um vilão”, finalmente descrevo como foi elaborada a narrativa gamificada e os encontros que tive com os alunos participantes,

analisando os elementos presentes no dia a dia de nossa realidade de sala de aula gamificada. Nessa sessão, que organizei cronologicamente, trago reflexões acerca da gamificação em uso, das propostas iniciais da pesquisa e como as mesmas foram mudadas pelo dia a dia de trabalho no IFAL, sobre *process writing* (ou o não-*process writing*), sobre LC e as muitas dificuldades do uso de tecnologias em sala de aula.

Por fim, concludo essa dissertação com minhas considerações finais, estas, que sim, deixarei para que você descubra sozinho, afinal, esse é meu trabalho como instrutora de agentes secretos.

## **1. Fundamentando pesquisa e prática**

Nessa sessão, trago teorias/teóricos/ideias que nortearam pontos chave ao longo da minha pesquisa para a dissertação e da minha formação como professora, tentando traçar meus caminhos/diálogos entre teoria e prática utilizando a gamificação para ensinar a escrita em língua inglesa em um ambiente virtual.

Primeiramente, faço um apanhado teórico acerca da gamificação, guiada pelas teorias de Kapp (2012; 2013), Sheldon (2012), Becker e Nicholson (2016) e o livro Gamificação na Educação (FADEL et al., 2014). Através da leitura dos autores, pude avaliar e organizar estratégias gamificadas que seriam utilizadas em minhas aulas e, posteriormente, estruturar e implementar a gamificação em minhas práticas. Início pela gamificação por ela ter sido meu caminho durante a pesquisa, e através da gamificação, trago os outros aportes teóricos e reflexões acerca da minha visão como professora em formação.

Também nesse capítulo, discorro acerca de questões relacionadas ao ensino de língua inglesa, que envolvem minha compreensão de língua e linguagem como dialógica e questões de letramento, sala de aula e diálogo social (BAKHTIN, 2004; SAITO; SOUZA, 2011; AYERS; ALEXANDER-TANNER, 2010), possibilidades no ensino de língua inglesa em tempos de mudança (ZOZZOLI, 2012; NASCIMENTO, 2014; ZACCHI, 2014; BECKER; NICHOLSON, 2016), o ensino da escrita em língua inglesa trazendo um pouco de *process writing* (HARMER, 2007; BAYAT, 2014; CAMPBELL; IFA, 2016) e como essas questões se fazem presentes em minha sala de aula.

Por fim, falo um pouco de quem sou como professora e teorias que foram essenciais na minha formação, em especial o Letramento Crítico (LC) (ANDREOTTI, 2014; JANKS, 2010, 2013, 2016; JORDÃO, 2016), que está presente na minha forma de enxergar essa sala de aula, nos meus objetivos com o ensino de LI e na minha formação como cidadã também preocupada com questões de justiça e equidade.

### **1.1. *Gamifying classrooms*: a gamificação como estratégia metodológica**

Lidar com tecnologias costuma ser um desafio, ora por conta dos avanços constantes e difíceis de acompanhar no que diz respeito a mídias sociais, *apps* e *smartphones*, por exemplo, ora porque em nossos contextos sociais, em especial na escola, às vezes nos faltam recursos e tempo para nos atualizar com relação às mesmas. E como professora, o desafio das tecnologias parece ficar ainda mais complexo, pois no ambiente de aprendizagem sob os quais

somos co-responsáveis, junto dos alunos, é importante que haja contato com esse contexto socio-cultural, interação com outras tecnologias e linguagens relativas as mesmas (FARDO, 2013).

As tecnologias são diversas (DIANA et al., 2014) e cada vez mais, planejadas para transmitirem uma ideia de conforto ou bem-estar emocional. Jogos eletrônicos, *smartphones*, TVs digitais, *consoles*, e aplicativos seguem populares, até nos levando à uma dependência à tecnologia (MCGONIGAL, 2011). Embora a dependência excessiva dessas tecnologias seja um problema, é compreensível que possamos aprender com as estratégias utilizadas na criação desses aparelhos de modo a não apenas integrar novas tecnologias ao nosso meio, mas utilizá-las para mudá-lo.

Nas tendências do uso corrente das tecnologias, uma das mais novas e que continua sendo debatida é a da gamificação (ALVES, MINHO, DINIZ; 2014). McGonigal (2010) diz que os jogos podem mudar o mundo. Os jogos, dentre todas as tecnologias, nos proporcionam novas formas de enxergar uma realidade, e na gamificação, utilizamos de estratégias emprestadas de jogos para promover motivação e engajamento, até mesmo em cenários como a escola, tendo como foco questões de aprendizagem (ALVES, MINHO, DINIZ, 2014, p.82).

A maioria dos nossos alunos convive com jogos, ou são jogadores. Nos jogos (sobretudo os eletrônicos, que costumam ser mais complexos), eles devem se engajar em cenários diversos, realizar tarefas, cumprir metas, cooperarem com outros jogadores, competirem, tudo isso enquanto tentam dominar habilidades que são referentes ao jogo em si. Os alunos se apresentam cada vez mais multitarefas, colaborativos e autônomos (Ibid., p. 83), habilidades importantes em uma sala de aula em que já não segue prioritariamente os modos tradicionais de ensino, limitando a dinâmica, comunicação e troca de conhecimento entre os sujeitos em sala de aula, mas que ao invés disso, abre espaço para uma construção de conhecimento cooperativa, engajadora e motivadora (BECKER, NICHOLSON, 2016).

A gamificação não é o único modo de se cultivar esses sentimentos positivos durante o processo de ensino e aprendizagem. “Prover uma aprendizagem autêntica e significativa é o cerne de toda boa experiência instrucional, gamificada ou não”<sup>3</sup> (MERRILL, 2002 apud BECKER; NICHOLSON, 2016, p. 88, tradução minha), ou seja, deveria ser uma preocupação independentemente das escolhas instrucionais feitas em sala de aula. O que a gamificação oferece são estratégias para promover essa aprendizagem autêntica, que vem sendo utilizadas

---

<sup>3</sup> Providing authentic, meaningful learning is at the core of all good instruction, gamified or not is the core of all good instruction. (Merrill, 2002). (88)

em mídias sociais, objetos de aprendizagem e entidades corporativas para motivar comportamentos positivos (ULBRITCH; FADEL, 2014, p. 7), e que são familiares por estarem presentes nas tecnologias de nosso dia a dia. Porém, a gamificação pode ser bem mais que uma série de estratégias para incentivar ações: ela influencia comportamentos positivos e resoluções de problemas que envolvam questões motivacionais; engaja para aumentar frequência, duração, fidelidade e qualidade do trabalho realizado; pode entreter sem comprometer a seriedade da tarefa; e, mais importante, é social (ZICHERMMAN; CUNNINGHAM, 2011). Enquanto a gamificação pode promover comportamentos competitivos, estratégias também podem ser utilizadas de modo a torná-la uma ferramenta de integração social. Um exemplo disso são ferramentas de avaliação de locais, como no *Google Maps*, em que o usuário é incentivado através de pontos e níveis a escrever *reviews* de locais para ajudar a comunidade local.

Nas minhas experiências anteriores com gamificação em sala de aula, muitas vezes limitei o meu entendimento da gamificação à apenas elementos da mecânica dos jogos que são incorporados a essas estratégias, porém, vejo hoje que um dos aspectos mais significativos é a narrativa dos jogos. O desenvolvimento dessas narrativas na gamificação depende dos jogadores/sujeitos/alunos participantes no ambiente gamificado, tornando-os protagonistas de suas experiências de aprendizagem, motivando-os a agir e progredir em suas próprias histórias e, dada a possibilidade, também ajudando-os a construir histórias com outros jogadores (MURRAY, 2003 apud BUSARELLO; ULBRITCH; FADEL, 2014, p. 21). A narrativa na gamificação permite temáticas tão variadas quanto as dos jogos com os quais os alunos convivem, só que os temas são vividos pelos próprios alunos, criando um vínculo emocional com um universo fictício que pode conter características do nosso próprio mundo (STEINER e TOMKINS, 2010 apud BUSARELLO; ULBRITCH; FADEL, 2014).

Ainda que eu tenha dado uma ênfase na narrativa dentro da gamificação para justificar o quão interessante sua aplicação pode ser dentro de ambientes educacionais, outros elementos da experiência gamificada podem ser “aplicados para repensar práticas educativas tradicionais, tornando a educação mais envolvente” (GASLAND, 2011 apud LINDNER; KUNTZ, 2014, p. 229). Embora Kapp (2013) aponte que a utilização apenas das características mais mecânicas da gamificação (como regras e metas) não seja negativo, me questionei algumas vezes no que elas se diferenciavam das metodologias tradicionais de ensino. Porém, vejo que mesmo que muito similares, ao serem atribuídos outros nomes ou objetivos com essas estratégias educacionais, foi possível enxergar e comparar como estas

influenciam os alunos em sala de aula, objetivando o desenvolvimento cognitivo e também a motivação dos participantes (SCHMITZ, KLEMKE, SPECHT, 2012 apud BUSARELLO; ULBRITCH; FADEL, 2014). As narrativas, as mecânicas de jogos, a preocupação com o desenvolvimento cognitivo e motivação leva pesquisadores a dizerem que “a gamificação pode contribuir com a construção do conhecimento, pois permite a participação no processo de aprendizagem de forma mais ativa” (FADEL; ULBRITCH, 2014, p. 9)

Apesar de ter uma experiência prévia com a gamificação, tinha dificuldade para definir o que é a gamificação afinal. Não em seu conceito mais básico, como a aplicação de elementos de jogos a situações de não-jogo (ZICHERMMAN, CUNNINGHAM, 2011; KAPP, 2012; 2013; SHELDON, 2012; ULBRITCH; FADEL, 2014), mas se utilizava, ao longo dessa pesquisa, o termo método de ensino, metodologia ou estratégia<sup>4</sup>. No livro *Gamificação na Educação*, vejo o termo *estratégia metodológica* ser utilizado, e acabei por optar por ele ao longo desse trabalho. Justifico isso porque, nos cursos de 2014 à 2015 do ISF nos quais utilizei a gamificação, não senti nenhuma mudança nas etapas que constituíam o processo pedagógico para chegar aos meus objetivos de ensino. Não houve uma mudança brusca na metodologia de ensino. Através da gamificação, é possível apresentar ações planejadas e diferentes formas de enxergar aspectos comuns a sala de aula com o intuito de criar condições vantajosas para o aprendizado, participação e engajamento dos alunos.

Algo a se considerar sobre a gamificação é que ela não é: por mais bem planejada que seja a experiência, a gamificação não é a resolução para problemas motivacionais. A gamificação, apesar de suas aparentes muitas características positivas, tal como qualquer outra estratégia de ensino e aprendizagem, não deve ser usada de modo irresponsável, correndo o risco de cair em conceitos que Kapp (2012) aponta que a gamificação **não** é, como por exemplo, unicamente o uso de pontos, medalhas e recompensas<sup>5</sup>, parte dos elementos mecânicos que mencionei anteriormente. Na experiência de Sheldon (2012), é possível averiguar o trabalho difícil que é criar uma série de estratégias gamificadas que funcionem em sala de aula e, sem o devido design educacional, pode ser igualmente estressante para o aluno participar de uma sala de aula gamificada, senão até mais do que de uma sala de aula como eles têm mais familiaridade. Kapp (2013) alerta ainda para as expectativas irreais com a

---

<sup>4</sup> Aqui, compreendo método de ensino como uma sistemática para se alcançar um objetivo pedagógico; metodologia como o estudo das bases epistemológicas do método e estratégias como princípios que utilizamos para alcançar nossos objetivos pedagógicos fundamentais de acordo com cada atividade realizada, no intuito de motivar os alunos ao aprendizado. (Baseado em:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/estrategias-e-metodos-de-ensino/34940>)

<sup>5</sup> Badges, points and rewards.

gamificação, causadas pelo pouco conhecimento ou contato com estratégias de jogos, que leva pesquisadores e professores a acreditarem que a mera implementação dessas estratégias gamificadas é capaz de construir sentidos ou influenciar comportamentos positivamente, quando “a gamificação, os jogos digitais ou quaisquer outro aparato tecnológico não pode se constituir em panaceias para mudar o sistema de ensino tornando-o mais prazeroso e efetivo” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 93).

A gamificação, quando pensada partindo dessas ideias equivocadas, acaba por se tornar uma experiência mais frustrante que as aulas que planejamos no nosso dia a dia e mais trabalhosa para alunos e professores. Assim como um jogo não se adapta a todos os jogadores, as estratégias metodológicas aplicadas na gamificação são customizáveis e devem atender as necessidades do professor e da turma. A ausência do cuidado na escolha das estratégias gamificadas pode tornar a presença de tantos elementos novos em sala de aula um fardo que pouco contribui no processo de aprendizagem. Porém, com o design instrucional devidamente pensado, a gamificação tendo em vista o suporte, *feedback* e liberdade, os alunos podem ganhar autonomia para questionar sua própria aprendizagem (LINDNER; KUNTZ, 2014, p. 247)

## 1.2. Definindo Gamificação

Apesar de ter definido gamificação anteriormente ao mencionar o porquê da escolha de chamá-la de estratégia metodológica, entendo que é necessário esclarecer sobre o conceito da gamificação e impedir algum tipo de confusão com a ludificação da educação. A gamificação não é a utilização de jogos em sala de aula para fins educacionais. Na realidade, não é necessário, em uma sala gamificada, que se utilizem jogos. Dizem Becker e Nicholson (2016, p. 62, tradução minha) que a “gamificação pode ser amplamente definida como a aplicação de características de jogos e mecânicas de jogos em um contexto de não-jogo, mas não tipicamente inclui a utilização de jogos em si”<sup>6</sup>. Outros autores como De Freitas e Liarokapis (2011) (apud LINDNER; KUNTZ, 2014, p. 230) dizem que o jogo pode ser incluído, porque são elementos culturais e metáforas criadas para alcançar mudanças comportamentais. Porém, não são essenciais para definir algo como gamificação, pois, apesar da herança dos jogos, a gamificação desmembra seus elementos e regras para aplicá-los em

---

<sup>6</sup> Gamification can be broadly defined as the application of game features and game mechanics in a non-game context, but does not typically include using actual games. (p. 62)

outros contextos. Essencialmente, o objetivo é que, em uma escola, que é meu foco de estudo, a sala de aula se torne um jogo.

Como colocam Busarello, Ulbricht e Fadel (2014):

Gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo. Vianna et al. (2013) consideram que gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. (p. 15)

Os mesmos autores apontam que a gamificação é uma das novidades no intuito de levar o usuário a uma experiência de satisfação (DIANA et al., 2014), independente do contexto em que seja aplicada, como na escola, em ambientes corporativos e até mesmo em jogos. Através da mesma, Hamari, Koivisto e Sarsa (apud BUSARELLO; ULBRITCH; FADEL, 2014, p. 15) também colocam a gamificação como um modo de melhorar comportamentos, serviços ou objetos que se baseiem em experiências, pois contribui com a motivação dos sujeitos envolvidos.

Alves, Minho e Diniz (2014) vinculam o conceito de gamificação ao de espaços de aprendizagem:

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras. (p. 76-77)

Apesar de mencionar desafio, prazer e entretenimento como presentes em um espaço de aprendizagem gamificado, as características mencionadas não necessariamente implicam que a gamificação seja divertida ou fácil. O entretenimento me parece sinônimo com o engajamento ao jogo, que faz com que os participantes se sintam impelidos a cumprir com tarefas ou desafios, e o prazer, vem da conquista dessas tarefas e da sensação de progresso dentro da experiência de jogo. Kapp (2012) aponta que a gamificação por vezes é tida como uma trivialização do conhecimento, estigma que acredito ser criado pela palavra “diversão”, associada ao “jogo”. Entretanto, a experiência de resolver desafios, e ainda mais, ter liberdade para pensar outros modos de resolvê-los pode ser tão ou mais cansativa que as tarefas as quais os alunos estão acostumados em contexto escolar. Colocando rudemente, em cenários de aprendizagem, às vezes a gamificação me parece um modo de enganar alunos em cumprir o dobro das tarefas pela metade dos pontos, ou por nenhuma recompensa, senão a sensação de

vencer um desafio ou de ser um sujeito ativo e autônomo no seu próprio processo de aprendizagem.

Como estratégia metodológica em cenários educacionais, a gamificação é também a construção de um sistema ou modelo com foco nas pessoas, levando “em consideração a motivação, o sentimento e a participação das pessoas que estão envolvidas no processo” (*Human focused design*) (CHOU, 2014 apud ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 77). Por isso, ao pensar as experiências gamificadas, é importante não pensar apenas nas metas a serem atingidas com a implementação das mesmas, pois isso pode anular as necessidades motivacionais dos participantes. Sem uma visão dos interesses e objetivos dos alunos, é difícil desenhar uma experiência educacional efetiva, gamificada ou não.

### **1.3. Aspectos de uma sala de aula gamificada**

Nesse item não pretendo explicar e fundamentar todas as teorias que compõem a gamificação, mas detalhar quais as contribuições das teorias em uma sala de aula gamificada, buscando descrever quais os aspectos que julgo essenciais no processo de criação da gamificação para a educação.

Não custa lembrar que a gamificação não é a utilização de jogos em sala de aula, e sim, a transfiguração desse ambiente de sala de aula em um jogo. Em contexto escolar, a gamificação ocorre quando há a utilização de linguagens e elementos presentes nos *games* dentro de sala de aula, mesclando tais elementos aos interesses dos indivíduos participantes da experiência gamificada e lançando metas e objetivos a serem cumpridos no intuito de criar um ambiente agradável e motivador de aprendizagem (FARDO, 2013). A gamificação pode ser um modo de atrair indivíduos de uma geração criada em meio a cultura digital, porém, não necessariamente implica a necessidade de apreciar *games* eletrônicos ou, para o professor envolvido em sua aplicação, ser um designer de jogos, por exemplo. Embora seja recomendado algum conhecimento em design instrucional para aqueles professores interessados em criar uma experiência gamificada, “muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo” (Ibid., p. 63).

Em experiências anteriores com a gamificação, não senti uma mudança significativa na metodologia das minhas aulas, porém, compreendo que a gamificação faz parte de uma possibilidade customizável de experiência instrucional, e que o sentimento de estagnação

poderia ter sido reflexo de minha resistência a permanecer “tradicional”. A riqueza da gamificação está na customização que possibilita outras maneiras de ensinar e aprender.

A gamificação cria a possibilidade de dar significado ao objeto de estudo através de seus elementos narrativos ou até mesmo dos objetivos instrucionais claros. As estratégias metodológicas gamificadas servem para tornar o ambiente de aprendizagem envolvente e prazeroso, possibilitando ao professor estabelecê-las de acordo com a demanda dos alunos (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 90).

“Jogos sérios são projetados com a intenção de melhorar algum aspecto específico da aprendizagem” (SIMÕES, REDONDO; VILAS, 2013, apud LINDNER; KUNTZ, 2014, p. 230), e acho possível dizer o mesmo da gamificação, pois, embora não tenha sido projetada inicialmente para ter um caráter educacional, aos poucos ela foi tomando força dentro dos espaços de aprendizagem. Assim como os jogos sérios, cujo objetivo é promover aprendizagem de um tema em particular, com a gamificação buscamos promover a aprendizagem também com motivação e autonomia. Dizem Fadel e Ulbricht (2014, p. 6) “o que mudou foi a compreensão do processo, sua relevância para a educação e, principalmente, a responsabilidade em sua aplicação”.

A gamificação da aprendizagem é um processo árduo e exige do pesquisador ser criterioso ao estudar e discutir questões teóricas que norteiam as estratégias diversas que podem ser utilizadas em sala de aula, uma vez que estas são ramificações de outras teorias que não necessariamente estão vinculadas a um contexto educacional (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). Essas mudanças dentro de sala de aula podem lançar novos olhares sobre a sala de aula que temos como “tradicional”, e focarem-se no efeito das estratégias sobre notas, relações interpessoais em sala de aula, como alunos interagem com conteúdos ou questões motivacionais, por exemplo, “alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos” (Ibid., p. 83).

Pesquisadores como Becker e Nicholson (2016) vêem essa renovação dos paradigmas de sala de aula causada pela gamificação de modo positivo, uma vez que alunos que entram nos espaços escolares têm cada vez mais necessidade de engajamento, motivação e autonomia. Essas mudanças são causadas também pelas diferentes demandas do contexto sócio-cultural em que vivemos, do aumento da velocidade de informação, da percepção de que existem outras formas de letramento, da responsabilidade de trabalhar cooperação e colaboração e da formação que não fica completamente esquecida no momento em que as informações de sala de aula são dispensáveis.

Concordo com os autores, pois além de apontarem para essa possibilidade da gamificação ser uma forma de repensar a sala de aula diante das mudanças convolutas que vivemos nesse ambiente educacional e fora dele, eles também fazem a distinção de estratégias gamificadas que são simplesmente mecânicas e outras que auxiliam através dos elementos narrativos e estéticos criar o interesse, fazem com que o aluno jogue, perceba seu próprio interesse e se motive a ter agência dentro de seu próprio aprendizado. Essa gamificação, que eles chamam de “gamificação significativa” é um ideal que busco ao introduzir os meus alunos a essas estratégias, pois mais que uma resolução de problemas de sala de aula, tenho expectativas por uma mudança do olhar deles sobre a forma como vêm seu próprio processo de aprendizagem.

Apresento aqui algumas características/elementos de jogos que Kapp (2012) destaca como essenciais em uma tabela resumida para facilitar a leitura daqueles que possuem menos familiaridade com jogos. Porém, ressalto, como o autor, que “um elemento único ou mesmo um ou dois elementos sozinhos não podem tornar o ambiente de aprendizagem engajador e imersivo. É a interrelação dos elementos que tornam o jogo engajador”<sup>7</sup> (KAPP, 2012, p. 26, tradução minha):

**Tabela 1:** Resumo dos elementos mecânicos

<b>Elementos mecânicos</b>	
<b>Metas</b>	Adicionam propósito, foco, e resultados mensuráveis e alcançáveis. No jogo, costumam ser mais objetivas que metas instrucionais.
<b>Regras</b>	Um jogo é uma série de regras definidas (p. 29). Elas limitam/manejam as ações de jogadores. Podem ser operacionais, constitutivas, implícitas ou instrucionais.
<b>Conflito, competição e cooperação</b>	Aspectos sociais dos jogos que tornam o ambiente de jogo engajador. Um bom design de jogo inclui os três.
<b>Tempo</b>	É um motivador para atividade e ação.
<b>Recompensas</b>	É uma parte integral, mas não o foco da gamificação (ROBERTSON, 2010). Ajudam a motivar comportamentos e a seguir com o jogo.
<b>Feedback</b>	Ajuda a mostrar o progresso em direção as metas, mostrar comportamentos e ações positivos.
<b>Levels (ou Níveis)</b>	Podem mostrar o progresso em direção a meta, o nível de dificuldade do jogo ou a experiência do jogador no jogo.
<b>Curva de interesse</b>	É a sequência de eventos que mantém a atenção do jogador ao longo do jogo.
<b>Replay</b>	Ao permitir que os jogadores falhem e recomecem ( <i>replay</i> ), jogos encorajam exploração, curiosidade e aprendizado.

Fonte: Kapp (2012)

<sup>7</sup> Although an important consideration is that a single element or even one or two elements alone cannot make an engaging, immersive learning environment. It is the interrelationship of the elements that make a game engaging.

**Tabela 2:** Resumo dos elementos estéticos

<b>Elementos estéticos</b>	
<b>Abstrações de conceitos e realidade</b>	Jogos são abstrações, generalizações e representações da realidade. Assim os jogos permitem que jogadores o espaço conceitual da experiência, foquem na essência da estratégia educacional, percebam relações de causa e efeito mais facilmente e aprendam conceitos mais facilmente.
<b>Narrativas</b>	Adiciona contexto, significado e relevância para a experiência de jogo ou realização de tarefas.
<b>Estética</b>	A beleza ou o design do jogo contribuem para a experiência imersiva do jogo.

Fonte: Kapp (2012)

Os elementos de jogos não se encerram apenas naqueles mostrados na tabela, e os elementos mencionados podem aparecer de diversas formas em diferentes jogos, o que torna essencial que o professor que trabalhe com a gamificação reconheça cada um e tenha experiência de jogo para compreender melhor como os elementos agem no processo do jogo. Porém, por pensar em gamificar minhas estratégias educacionais a partir de minha experiência de jogo, não irei explorar cada elemento segundo Kapp, pois penso que a gamificação tem poderia tirar um pouco do foco na experiência da minha pesquisa, e quero observá-la em um contexto educacional. Adoto uma versão simplificada dos elementos da gamificação da leitura de Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), que essencializam os elementos em quatro categorias e que explorarei mais adiante no item 1.4, no qual discuto o processo de se criar jogos educacionais motivadores, como o título sugere.

#### **1.4. Criando jogos educacionais motivadores**

Embora o avanço tecnológico, as mídias sociais e os jogos eletrônicos sejam constantemente mencionados, como no caso estudado por Alves, Minho e Diniz (2014), o pouco conhecimento do universo de jogos eletrônicos não parece atrapalhar a interação com as estratégias gamificadas, exceto talvez em seu processo criativo, por parte do professor. Um design de jogo efetivo deve, também, ensinar o jogador (ou nesse caso, o aluno) a interagir com o ambiente gamificado, e se os designers de jogos, mesmo afastados de uma formação formal na área de educação, conseguem colocar em seus jogos estratégias educacionais efetivas (GEE, 2008), por que nós, como professores, não podemos fazer o mesmo?

Compreendo, também por experiência própria, como mencionei anteriormente, que construir um ambiente gamificado é trabalhoso. É necessário ter referências, ter acesso e compreender algumas tecnologias, e refletir se a gamificação é, de fato, o que a realidade da sala de aula do professor precisa, no intuito de fugir do uso da gamificação como modismo.

Entretanto, para desenhar experiências educacionais, o professor deve estar atento a alguns elementos essenciais, colocados por Gee (2008): ter metas específicas a serem cumpridas; facilitar a interpretação dessas experiências de aprendizado; prover *feedback*; contextualizar e aplicar essas experiências educacionais e viabilizar o compartilhamento dessas experiências. Os bons jogos funcionam utilizando esses elementos em seu favor, dentro do jogo ou fora dele, fazendo uso das metas, narrativa, *feedback*, testando habilidades e incentivando o compartilhamento de experiências, seja através de um *chat* no jogo ou em comunidades virtuais que se dedicam a trocar experiências. Bons jogos motivam os jogadores a buscar essas experiências. Como colocam Zichermann e Cunningham (2011, p. 36, tradução minha) “as mecânicas de um sistema gamificados são compostas de uma série de ferramentas que, quando utilizadas corretamente, prometem produzir uma resposta significativa (estética) dos jogadores”<sup>8</sup>.

Tenho para mim que a resposta significativa mencionada pelos autores são aquelas colocadas usualmente vinculadas ao conceito elementar da gamificação: “engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e resolver problemas”<sup>9</sup> (KAPP, 2012, p. 10, tradução minha). Para que isso aconteça, utilizamos as mecânicas dos jogos em nosso favor (sistemas de pontuação, recompensa, níveis, *rankings*, metas, regras, etc.) no processo de transformar o contexto educacional em uma situação de jogo, alinhando isso também as questões estéticas, criando assim estratégias gamificadas (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014).

Os elementos estéticos, ou a narrativa e a estética, são essenciais para que a experiência gamificada funcione. Esses elementos são os aspectos comunicacionais que aproximam jogadores e enriquecem as experiências de jogo. Schmitz, Klemke e Specht (2012 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 22) destacam que elementos básicos do jogo – personagem, competição e regras de jogos – são necessários quando a gamificação é aplicada a contextos de ensino, com efeito direto no processo de aprendizagem do indivíduo, e Zichermann e Cunningham (2011, p. 109) justificam a necessidade desses elementos ao compreender que é na interação com as emoções e desejos dos usuários que se cria o engajamento e se alinham os interesses entre jogador e o criador do jogo. É através dos personagens que os jogadores interagem com o mundo, é na competição – que não quero colocar aqui como a competição entre jogadores, mas como um senso de desafio entre jogadores e jogo – que os jogadores vão explorar esse mundo e as regras possibilitarão

---

<sup>8</sup> The mechanics of a gamified system are made up of a series of tools that, when used correctly, promise to yield a meaningful response (aesthetics) from the players. (p.36)

<sup>9</sup> “Gamification is using game-based mechanics, esthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems.”

diferentes formas de enxergar o que acontece dentro dessa realidade a ser explorada. A interação social nos jogos enriquece a experiência, e os jogadores agindo em grupo no processo das aulas e dentro da narrativa do jogo vai fazer com que as experiências sejam mais similares àquelas propiciadas pelas tecnologias e comunidades de jogos que temos hoje. Como diz Gee (2008, p. 23, tradução minha): “Os grupos sociais existem para introduzir recém-chegados a experiências distintas, e modos de interpretar e usar essas experiências, para alcançar metas e resolver problemas”<sup>10</sup>. Acredito que as interações sociais entre jogadores mais avançados e menos avançados em comunidade, ou a colaboração entre colegas em um ambiente gamificado, são uma parte significativa da teoria de gamificação, pois é através delas que jogadores se motivam e se permitem conhecer o universo do jogo por outros olhos, ou mesmo os temas dispostos no jogo que se relacionam com nossa vida real com outros olhos.

Desenvolver uma estratégia gamificada envolve pensar em como traduzir os objetivos com o jogo afim de motivar jogadores. Sobre motivação na gamificação, Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 16) dizem:

Com base na mecânica de jogos, Vianna et al. (2013, p. 30) compreendem que o conceito de motivação tem como base a articulação das experiências vividas pelos indivíduos com a proposição de novas perspectivas “internas e externas de ressignificação desses processos, a partir do estímulo à criatividade, ao pensamento autônomo e propiciando bem-estar ao jogador”.

Elementos como os anteriormente mencionados (regras, desafios, personagens) podem ser destrinchados mais a fundo, tal como outros elementos inerentes ou esperados na gamificação. O desafio pode existir como aquele que impulsiona e motiva jogadores a se engajarem com o jogo; metas e objetivos determinam uma ordem de resolução de desafios; o *feedback* determina quais realizações foram fundamentais para o avanço e renovam o desejo de um novo desafio (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). Embora Zichermann e Cunningham (2011) identifiquem quatro motivos pelos quais as pessoas são motivadas a jogar – para dominar algum assunto, para desestressar, para se divertir e para socializar –, ao utilizar estratégias gamificadas, tentamos obter alguma fagulha inicial de interesse, seja ela extrínseca ou intrínseca, no intuito de que, ao final da experiência com a gamificação, tenhamos conseguido motivar as ações/reações positivas dos participantes, dentro de nossas expectativas educacionais.

---

<sup>10</sup> Social groups exist to induct newcomers into distinctive experiences, and ways of interpreting and using those experiences, for achieving goals and solving problems. (p. 23)

De modo muito didático, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91) elaboraram um guia de como criar estratégias educacionais gamificadas. Utilizei esses critérios para elaborar também minhas estratégias gamificadas, e aqui, aponto como avaliei cada uma, dada minha experiência.

- **Passo 1: Interagir com os games**

Sem interagir com *games*, é impossível compreender diferentes mecânicas presentes em cada gênero de jogo. Isso se refere a qualquer tipo de jogo, desde os virtuais aos analógicos, e especialmente aqueles que os alunos conhecem e têm interesse, pois serão eles que irão interagir com essas estratégias.

- **Passo 2: Conhecer o público**

Apesar do designer de jogos ter mais conhecimento acerca dos processos de interação com as mecânicas de jogo, em um ambiente educacional, o professor está em vantagem para conhecer necessidades, competências e comportamentos dos alunos, pois tem contato direto com esse público. Esse conhecimento permite que ele desenhe estratégias voltadas para seus objetivos educacionais e também para a rotina, as necessidades e as dificuldades de seus alunos. No meu caso, por conhecer as turmas de outro ano letivo, decidi utilizar um questionário para sondar interesses educacionais e interesses em jogos, para que eu pudesse direcionar as estratégias e casar interesses meus e deles.

- **Passo 3: Definir o escopo do jogo**

Para definir o escopo do jogo, é necessário estabelecer “áreas de conhecimento envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 90), ou seja, não é estabelecer apenas o tema do jogo, e o que será ensinado, como também, atitudes e comportamentos a serem incentivados. Ao definir o escopo do jogo, por exemplo, decidi não incentivar a competição entre os alunos e tentar incentivar a colaboração entre eles, trabalhando em equipe.

- **Passo 4: Compreender o problema e o contexto**

Nesse passo, relacionamos o *game* com o real, refletindo sobre quais problemas do cotidiano podem se relacionar com o jogo e com os conteúdos (de língua inglesa, no meu caso). Optei por sondar os temas que interessavam os alunos pelo questionário também, e elaborar um cronograma de aulas.

- **Passo 5: Definir as missões e objetivos**

Tal como elaborar um instrumento avaliativo, aqui definimos quais as missões que os alunos terão e quais os objetivos a serem alcançados, averiguando se elas são objetivas e alcançáveis de acordo com o escopo do jogo. Minhas missões, por exemplo, deveriam girar em torno da escrita em língua inglesa, e as estratégias gamificadas serviriam ao propósito de motivar os alunos a realizarem essas tarefas, que para mim (como comentei na introdução da dissertação) os alunos pareciam avessos.

- **Passo 6: Desenvolver a narrativa do jogo.**

A parte criativa do processo, é aqui que pensamos sobre a narrativa e a estética do jogo. A metáfora da narrativa deve fazer sentido para as estratégias educacionais gamificadas, ao mesmo tempo que deve ser interessante também para os alunos e envolvê-los. Não acredito que precise ser nada complexo – alguns jogos como *Minecraft* se resumem a explorar um universo feito de blocos e sobreviver, por exemplo – mas essa etapa precisa de alguma dedicação, seja no exercício criativo de escrever e pensar o decorrer da história ou como seus elementos narrativos vão interagir com os alunos, fisicamente ou virtualmente. Admito que, apesar de escrever roteiros por hobby, essa foi uma etapa muito complexa de fazer sozinha (pois com meus colegas durante os tempos de Idiomas Sem Fronteiras (ISF), cobríamos os bloqueios criativos uns dos outros), e pôs a teste meu conhecimento de *Adobe Photoshop*©.

- **Passo 7: Definir o ambiente/plataforma**

Primeiro, é necessário definir a principal forma de interação com os alunos durante o jogo, no meu caso, a sala de aula. Em seguida, é necessário pensar em outras plataformas e suporte às interações entre alunos, por exemplo, plataformas voltadas para a gamificação como *ClassDojo* e *Socrative*, ou mesmo mídias sociais para maximizar interações ou compartilhar conteúdos. No caso dos meus alunos, eu queria o suporte da plataforma virtual para maximizar o tempo de interação, mas deixaria com eles a escolha dela.

- **Passo 8: Definir as tarefas e as mecânicas**

Aqui detalhamos as tarefas a serem cumpridas, com regras e estratégias gamificadas que serão integradas nas mesmas, se serão tarefas recorrentes ou únicas, e como elas desenvolvem os objetivos educacionais que determinamos no escopo do jogo.

- **Passo 9: Definir o sistema de pontuação**

Definir aqui como será o sistema de pontuação e quantos pontos serão distribuídos pelas tarefas pré-determinadas. O sistema de pontuação pode ser através de pontos de experiência (XP), *ranking* por missão, podem ser individuais ou apenas em grupo, por

exemplo. Como tinha experiências prévias de avaliações com meus alunos, optei por um sistema de pontos individuais, embora eles trabalhassem em equipe. Algumas tarefas seriam feitas em grupo (em geral, as de coletar informações ou compartilhar conhecimentos) e outras, como as de escrita que fossem pessoais, seriam avaliadas individualmente.

- **Passo 10: Revisar a estratégia**

Uma vez que todos os passos anteriores foram cumpridos, tem-se o momento de revisar como todos interagiram entre si, das missões à narrativa, as tarefas, as mecânicas, a pontuação e os interesses de professor e alunos. Para mim, a etapa é crucial, e muitos ajustes foram feitos de fato quando ocorreu a “primeira compilação” do jogo, ou seja, quando ele começou a funcionar.

Zichermann e Cunningham (2011) e Kapp (2013) também mostram como desenhar uma experiência gamificada, porém, decidi focar nessa formatação de Alves, Minho e Diniz (2014) por alguns motivos: Zichermann e Cunningham abordam a gamificação do ponto de vista de designers de jogos, e embora a leitura seja enriquecedora para compreender questões de história, mecânica e psicologia na arquitetura dos jogos no intuito da demanda de produção e responsividade que tanto envolve a gamificação, sou uma professora de ensino médio em uma situação muito diferente das tantas empresas apontadas como exemplos, e meu projeto seria voltado para a educação. Já Kapp, embora traga uma leitura mais digerida de como fazer essas estratégias funcionarem em sala de aula, o faz de modo muito “faça você mesmo”, o que, na minha primeira experiência com a gamificação, causou algumas dúvidas sobre como começar, como encerrar, como recalculer e reavaliar o processo da gamificação, o que acredito ter sido um dos motivos para a sensação de falha em momentos da pesquisa anterior.

O modelo de Alves, Minho e Diniz, para mim, não é rígido. Apesar de ter um passo a passo e ser enumerado, tive-o mais como um guia no qual poderia ir e voltar para repensar a gamificação mesmo depois de iniciar a pesquisa. Outro ponto que me chamou a atenção é que os exemplos citados pelos autores de jogos com estratégias gamificadas não eram jogos com metas financeiras ou recompensas materiais, e sim, com objetivo de obter uma resposta mais emocional dos jogadores. Tal como penso a gamificação, eles colocam (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 80): “(...) existem características comuns que possibilitam a imersão e o engajamento das pessoas: desafio, metas, feedback, premiação e, principalmente, práticas colaborativas e cooperativas”.

Para compreender o problema e o contexto em que se aplicam as estratégias gamificadas (o Passo 3), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) apontam sobre a importância da criação de uma narrativa fantasiosa com a qual os alunos possam interagir, de forma a tirá-los da rotina da resolução de problemas no mundo real e estimulá-los a repensar talvez os mesmos desafios em outro contexto. Uma falha apontada pelos autores é que “quando os jogos procuram simular o cotidiano, parece haver uma ordem que entende que quanto maior o grau de semelhança entre os mundos ficcional do jogo e o real ‘mais são reduzidas as características gerais próprias dos jogos’” (COLLANTES, 2013 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 23). Porém, é o equilíbrio entre elas que motiva o jogador a se mover e, como coloca Kapp (2012, p. 42, tradução minha) “elementos narrativos não são apenas engajadores, mas eles também guiam o jogador pelo jogo enquanto ele tenta completar os elementos da história e alcançar a meta do jogo”<sup>11</sup>. O autor também ressalta a importância dos elementos estéticos em criar essa experiência. Além da narrativa, os detalhes imersivos visuais também colaboram com a experiência do jogador.

Enquanto Kapp (2012, 2013) explora cada elemento mecânico da gamificação mais detalhadamente (metas, regras, conflito, competição, cooperação, tempo, pontuação, *feedback*, níveis, narrativas, estéticas), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p.24) definem a mecânica dos jogos através de quatro características essenciais: a meta do jogo; as regras; o *feedback* e a participação voluntária. Os outros elementos citados existem apenas para aumentar a proximidade com essas quatro características apontadas.

As metas determinam o propósito de cada atividade, que estão presentes durante todo o jogo. Diferente das tarefas, que são atividades e se completam rapidamente, as metas se referem ao objetivo com a conclusão do jogo em si, ou qual o motivo para que o jogador realize as tarefas. As regras determinam como o indivíduo interage com o ambiente narrativo. Elas podem ser operacionais (como se joga), constitutivas (estruturas formais da funcionalidade do jogo, como a soma dos pontos para atingir um nível, por exemplo), implícitas ou comportamentais (aquelas que se dão na interação entre dois jogadores) ou instrucionais (aquelas que o professor quer que o aluno internalize após o jogo) (KAPP, 2012). Minhas regras instrucionais, por exemplo, deverão incentivar um comportamento proativo e um sentimento de agência diante dos temas escolhidos a serem trabalhados. Certamente não parece uma tarefa fácil.

---

<sup>11</sup> Story elements are not only engaging, but they guide the player through the game as he or she attempts to fulfill story elements and to obtain the goal of the game.

O sistema de *feedback* é o modo como o jogador/aluno compreende se suas ações estão sendo efetivas dentro do jogo, porém, ele não deve ser um “corretor” de ações incorretas, afinal, o objetivo é que os participantes do jogo compreendam como interagir com o mundo de modo autônomo (KAPP, 2012). Alves, Minho e Diniz (2014, p. 80) apontam que “as mensagens enviadas ao jogador têm o objetivo de redirecioná-lo no alcance dos objetivos ou motivá-lo; as pontuações e *scores* comparativos são exemplos de *feedback*. A premiação é a recompensa pela tarefa ou subtarefa realizada”. Para mim, mensagens, pontuações e *scores* comparativos são bons exemplos de formas de *feedback*, pois podem ser usados no dia a dia do jogo, para facilitar o processo de interação com a gamificação, incentivar a realização de tarefas ou prover um comparativo com outros jogadores para motivar um esforço pessoal maior. Porém discordo do uso do *ranking* abertamente. Para um jogo competitivo *online*, os *rankings* podem ser o objetivo de alguns jogadores, porém, em um ambiente educacional, acredito que expor níveis individuais pode causar um desconforto desnecessário aos alunos, especialmente aqueles que já não se sentem confortáveis se expondo em sala de aula.

O último elemento, a participação voluntária colocada por Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 24) implica que só há “a real interação entre sujeito e jogo quando o primeiro está disposto a se relacionar com os elementos do segundo”. Compreendo a participação voluntária de modo em que, mesmo com todos os elementos em conjunto, se o jogador não se permitir a imersão no jogo, as estratégias gamificadas não irão funcionar. Também sei por experiência que pode haver uma rejeição inicial a ideia da mudança causada pela gamificação uma vez que nem todos os jogadores se interessam por todos os tipos de jogos ou mecânicas, ou mesmo nem todos os alunos apreciam o trabalho que se acrescenta com a gamificação e com a narrativa da mesma, porém, tal como há resistência para diferentes metodologias de ensino ou instrumentos avaliativos ou mesmo a figura do professor, ajudar o aluno a mergulhar livremente no jogo também é um trabalho do professor na experiência gamificada.

Um elemento apontado por Lindner e Kuntz (2014), que também considero essencial, é a possibilidade do jogador trilhar diferentes caminhos. Enquanto um jogo virtual ou um jogo de tabuleiro compreende caminhos pré-determinados (mesmo os jogos virtuais de mundo aberto têm suas delimitações de território, afinal, quanto maior o mapa, maior o espaço que o jogo ocupa no HD), a sala de aula gamificada está suscetível a criatividade de um número enorme de pessoas com crenças e histórias diferentes. Para mim, o professor nessa situação deve estar atento a elementos que possam mudar o rumo de sua narrativa ou repensar seus

objetivos, afinal, apesar do mapa muito pequeno que compõe a sala de aula, o mundo com que esses alunos irão interagir é muito mais vasto.

Li, Grossman, Fitzmarurice (2012) apud Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) fazem o apontamento de outros elementos essenciais para estimular a motivação dos alunos/jogadores: as situações fantasiosas que mencionei anteriormente, também conhecidas como narrativas; objetivos claros que possibilitem o envolvimento gradual do jogador no jogo; *feedback* e orientação; crescimento contínuo das habilidades, ou seja, a ideia de que o progresso do jogo também indique um processo de habilidades adquiridas; tempo e pressão, para acrescentar às metas e ao nível de desafio; recompensas, que como parte do *feedback*, ajudam o jogador a averiguar seu desempenho; e estímulos, que considero, nas palavras dos autores, como o mesmo que a estética do jogo colocada por Kapp (2012). Uma vez que não é o foco da minha dissertação apontar psicologicamente as questões de engajamento, tomarei liberdade para avaliar se as estratégias gamificadas que apliquei causaram algum tipo de engajamento ou motivação através do que é colocado por Zichermann e Cunningham (2011, p. xvi) como “recência do acesso, frequência, duração, viralidade e avaliações”<sup>12</sup>, levando em consideração que em um ambiente educacional, especialmente a frequência, duração e avaliações, serão medidores importantes das minhas práticas.

Muntean (2011) apud Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p.27) disse sobre a relação da *web* e da interação, algo que, na minha pesquisa, considerando as plataformas *online*, foi essencial. Para o autor, o que avalia o engajamento dos alunos na plataforma escolhida é “a relação de visualização por visitantes de uma página na web; o tempo gasto no local; o tempo total gasto por usuário; a frequência da visita por usuário; e a participação” (Ibid.).

### **1.5. Uma história de motivação: o tal do Pavlov**

A gamificação me surgiu como uma forma de fazer meus alunos se interessarem em realizarem as produções escritas, e questões de motivação estão bem imbricadas nas teorias de *game design*. Werbach e Hunter (2012, p. 45, tradução minha) colocam que a gamificação é essencialmente “um meio de fazer as pessoas se interessarem em se comportar de um modo específico”<sup>13</sup>. Enquanto eu discordo que a gamificação se limite em um caráter manipulador – pois considero também os aspectos de imersão e reflexão que estratégias gamificadas bem construídas podem facilitar aos jogadores –, compreendo que a ideia de motivar

---

<sup>12</sup> Recency, frequency, duration, virality, ratings.

<sup>13</sup> It is fundamentally a means to get people interested in behaving a certain way.

comportamentos implica em direcionar jogadores a realizar certas tarefas que usualmente eles não teriam interesse. Segundo os mesmos autores “estar motivado é ser movido a fazer algo. Pessoas são como objetos: eles têm uma certa inércia que precisa ser superada para que eles comecem a se mover”<sup>14</sup> (Ibid., p. 53). Escolher essa citação ao invés de buscar uma visão mais voltada para a educação (os autores falam sobre a gamificação aplicada ao marketing) talvez seja lido negativamente no meio em que me insiro, porém, preciso adereçar essas outras visões de gamificação mesmo que momentaneamente.

Em minha empolgação inicial com a gamificação ainda durante a graduação, não parei para refletir acerca de suas diferentes possíveis aplicações, tomando a gamificação completamente para a educação e ignorando as implicações e influências de outras áreas que também se utilizam do *game design* para a motivação. Para começar, quais são os motivadores na gamificação? Pontos, experiências, competição? A colaboração entre comunidades de jogadores/alunos? Qual dessas combina com minha visão como educadora? Certa ocasião, enquanto falava sobre a possibilidade de motivar e promover mudanças em sala de aula através de, por exemplo, um elemento mecânico como os pontos de experiência, uma professora me questionou, de um modo incisivo, com um pouco de drama adicionado pela memória do fato (espero não fazê-la soar como um fantoche): “Mas é Pavlov, é? Os alunos repetem as tarefas para ganhar os pontos até que quando você tirar os pontos eles seguem se comportando bem? Isso é motivação, trocar tarefas por biscoito?”. Pela dramatização desse evento, é possível ver como fiquei contrariada na época. Mas, abrindo o livro de Kapp ou de Zichermann e Cunningham, sim, o condicionamento operante<sup>15</sup> está lá, e embora o reforço na gamificação não seja *apenas* Pavlov, *também* é Pavlov (bom, Skinner, que foi inspirado por ele, mas a ideia é quase a mesma).

A crítica se dá por conta da motivação extrínseca, que é a motivação que move o indivíduo através de uma recompensa ou para evitar uma punição (KAPP, 2012). Muntean (2011 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 17) identifica que essa motivação acontece quando alguém ou alguma coisa determina ao sujeito a ação que deve ser feita. Se eu falo sobre motivar agência, como posso fazer isso se toda a motivação dependeria apenas de uma recompensa ou punição? O que inicialmente parece mais interessante seria a motivação intrínseca, em que uma tarefa é feita e motivada pelo aprendizado, pela sensação de

---

<sup>14</sup> To be motivated is to be moved to do something. People are like objects: they have a certain inertia that needs to be overcome for them to move.

<sup>15</sup> Segundo o livro de Kapp (2012), Skinner observou as teorias de Pavlov e construiu sua teoria contestando o modelo anterior, apontou que a importância da mudança do comportamento dependia do resultado produzido, e que, esse comportamento poderia ser reforçado em prol de um objetivo específico (parafrazeando livremente).

compleição ou de aproveitamento pessoal, de forma que o processo é tão recompensador quanto o resultado (KAPP, 2012). Como colocam Zichermann e Cunningham (2011, p. 26, tradução minha), resumidamente:

Em linhas gerais, a psicologia dividiu nossas motivações em dois grupos: intrínseca e extrínseca. Motivações intrínsecas são aquelas que surgem do nosso interior e não necessariamente são embasadas pelo mundo em nossa volta. Em contrapartida, motivações extrínsecas são dirigidas principalmente pelo mundo que nos cerca, como o desejo de fazer dinheiro ou vencer um concurso de soletrar.<sup>16</sup>

Segundo Kapp (2012) uma das melhores formas de motivação no processo de aprendizagem é a intrínseca, e os puros motivadores extrínsecos apresentam alguns problemas no caráter educacional da gamificação, entre eles, a falta de transparência dos “prêmios”, a sensação de estar sendo manipulado, o foco completo na recompensa e o descaso também com o processo (quando o foco se torna somente receber os prêmios no fim da tarefa), e que, com a ausência da recompensa também desaparece o comportamento positivo. Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, pp. 17-18) concordam com Kapp quando dizem que “determinadas recompensas extrínsecas podem destruir as motivações intrínsecas, afetando o aspecto motivacional do indivíduo”. Porém, a ausência completa da motivação extrínseca também pode ser negativa. Como coloca Kapp (2012, p. 95, tradução minha) “motivações extrínsecas são frequentemente necessárias pra produzir aprendizagem quando a atividade é uma que os alunos não consideram de interesse ou valor inerente”<sup>17</sup>.

Diana et al. (2014) quando falam dos primeiros estudos de teoria do flow (outra teoria fundamental na gamificação) apontam o que considero essa motivação extrínseca (no produto) e intrínseca (no processo) nas teorias de Maslow, em que uma experiência culminante era advinda da motivação para realizar atividades em que se descobriam potencialidades e limitações. Disso, faço uma leitura em que a motivação extrínseca pode ser o ponto de partida para uma motivação intrínseca, criando a necessidade da realização da tarefa, e posteriormente o aluno pode ter apreciação também pelo processo.

Zichermann e Cunningham (2011) se referem exatamente a crenças antigas acerca da motivação na gamificação, e também ao preconceito com as recompensas extrínsecas, que, para a professora que lançou o questionamento sobre Pavlov, era apenas uma “isca”, do

---

<sup>16</sup> Broadly speaking, psychology has divided our motivations into two groups: intrinsic and extrinsic. Intrinsic motivations are those that derive from our core self and are not necessarily based on the world around us. Conversely, extrinsic motivations are driven mostly by the world around us, such as the desire to make money or win a spelling bee.

<sup>17</sup> In fact, extrinsic motivations are often necessary to produce “learning when the activity is one that students do not find of inherent interest or value”.

mesmo modo que se considerarmos a questão do extrínseco levar ao intrínseco, também parece como uma “isca”. Porém, um bom design instrucional é capaz de fazer com que alunos acreditem que a motivação para realizar uma tarefa seja intrínseca a eles. Isso acontece quando, como no passo 2 do nosso desenho da gamificação, tentamos conhecer nosso público. Como colocam Zichermann e Cunningham (2011, p. 29, tradução minha), “nós temos que tentar conhecer algumas coisas sobre nossos jogadores e o que eles querem, mesmo que eles não saibam isso ainda”<sup>18</sup>.

Porém, existem falhas na ideia de motivação extrínseca e intrínseca, pois mesmo quando colocamos a necessidade de integrar uma a outra, parece que naturalmente elas são opostas. Kapp (2012) aponta isso quando fala da escala Harter, uma maneira de se averiguar motivação extrínseca e intrínseca, e que essencialmente não permite medir as duas ao mesmo tempo. Porém, como ele coloca, “na sala de aula, parece que motivação extrínseca e intrínseca coexistem”<sup>19</sup> (KAPP, 2012, p. 96, tradução minha). Se é tão difícil separá-las, como fazer para que a motivação extrínseca não comprometa a intrínseca? “Utilizando motivadores extrínsecos para prover feedback em uma performance que é intrínseca, dando ao jogador tanto um senso de autonomia quanto de competência enquanto ele voluntariamente toma atividades para melhorar competência”<sup>20</sup> (KAPP, 2012, p. 98, tradução minha). Por exemplo, pontos de experiência, digamos (voltando ao momento de minha discussão sobre Pavlov acima), como motivador extrínseco, seriam dados ao fim de uma tarefa completa, como uma recompensa por um trabalho feito. Porém, ao contar em uma barra de experiência, por exemplo, eles seriam indicadores do progresso feito ao realizar a tarefa, com uma meta ao ser alcançada (um novo nível, ou mesmo o apendizado de algo novo), e demonstrariam a competência do aluno, trazendo como peso apenas a motivação pessoal de atingir a meta, uma vez que não há uma recompensa material no final, senão um “parabéns”.

É desafiador criar um ambiente que trabalha ambos os tipos de motivação, tanto integrados como separadamente (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014), entretanto, esse é um dos pontos chaves da gamificação. Como dizem Zichermann e Cunningham (2011, p. 29, tradução minha):

---

<sup>18</sup> We have to attempt to know some things about our players and their wants, even if they might not know them yet.

<sup>19</sup> In the classroom, it seems, intrinsic and extrinsic motivation do coexist.

<sup>20</sup> This can be done by using extrinsic motivators to provide feedback on performance that is intrinsic, giving the players both a sense of autonomy and competence as he or she voluntarily undertook tasks to improve competence.

Uma boa motivação extrínseca é um bom mapa para a motivação intrínseca. Quanto mais um designer conhece seus jogadores, resultando em um game design melhor, menos o jogador vai se sentir como um hamster na rodinha e mais ele vai sentir que aquela era ideia dele para começar. Esse é o santo graal da gamificação: um jogo tão bem desenhado que as ações dos jogadores se sentem naturais<sup>21</sup>.

Isso não é, de forma alguma, uma tarefa fácil. Afinal, na ideia de gamificar nossa sala de aula, temos a necessidade de repensar do princípio dos interesses de nossos alunos às necessidades de aprendizado que eles têm, como aprendem, quais os melhores instrumentos para avaliá-los e motivá-los a realizar mais tarefas, extrínseca ou intrinsecamente. Ufa.

Outra teoria que nos ajuda a pensar nisso e que embasa a motivação na gamificação é a teoria do Flow, que comento a seguir.

## **1.6. Gamificação e a teoria do flow**

A teoria do Flow, outra teoria muito significativa na gamificação, foi criada por Mihaly Csikszentmihalyi em 1991 para tentar compreender do que torna alguém feliz (DIANA et al., 2014). Imaginem uma atividade em que você fica tão tomado pela sensação do processo de produção que fica em foco e esquece o tempo e as necessidades do próprio corpo. Uma grande amiga minha, que é desenhista de quadrinhos, costumava falar que quando ela estava muito interessada em concluir uma ilustração, às vezes ela focava tanto na tarefa que esquecia hora, fome, cansaço, e focava exclusivamente na tarefa, e ocasionalmente mandava mensagens às 2 da manhã dizendo “nossa, eu nem sabia que tinha ficado tão tarde!”. Esse exemplo seria um “estado de flow”. Ulbricht e Fadel colocam que (2014, p. 7) “atividades envolventes são as que proporcionam desafios, metas claras com feedback, sentimento de controle, foco, perda de noção de tempo e corpo”. As autoras apontam que as atividades gamificadas também podem causar um estado de flow.

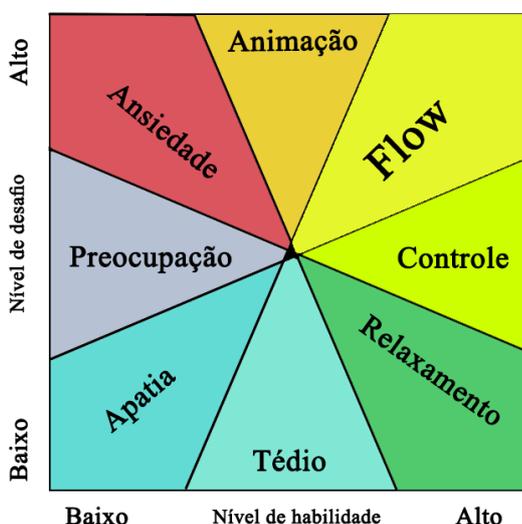
Para Csikszentmihalyi (1990, apud DIANA et al., 2014) o estado de Flow é uma descrição para o estado em que a consciência está focada e harmoniosa, e as pessoas desejam realizar a tarefa para uma satisfação pessoal ou em prol delas mesmas, ou seja, atingem um estado de felicidade. Essa felicidade apontada por Csikszentmihalyi não é obra do acaso, ou provida por dinheiro e poder. Ela é alcançada pela nossa interpretação da realidade (DIANA et al., 2014). Levando em consideração as questões de motivação extrínseca e intrínseca

---

<sup>21</sup> A good extrinsic motivation is a good map to intrinsic motivation. The better a designer knows his players, resulting in a better game design, the less it will feel to the player like being on a wheel, and the more it will feel like it was her idea to begin with. That’s the holy grail of gamification: a game so well designed that the player’s actions just feel normal.

apontadas anteriormente, na minha leitura, o Flow é atingido quando independentemente da motivação extrínseca inicial, atingimos um estado em que temos habilidade para cumprir uma tarefa ou superar um desafio que é complexo, e completamos em prol do nosso próprio bem, motivados intrinsecamente. O Flow, como coloca Diana et al., é um “termo técnico no campo da motivação intrínseca” (2014, p. 45), e ele ocorre independentemente do que alimente essa motivação (seja o desejo de vencer, ou superação, ou mesmo a ideia de completar uma tarefa pendente), pois o Flow é a própria recompensa.

**Figura 1:** Gráfico do estado de Flow



Fonte: inspirado por Csikszentmihalyi (1990).

Na figura, é possível observar também os estados que se podem atingir na relação desafio x nível de habilidade. Na construção de tarefas em sala de aula, o Flow pode ser um processo de lançar desafios cujo nível de dificuldade seja similar ao nível de habilidade dos alunos. Os melhores estados para se estar ao realizar a atividade são os de animação, controle e Flow (Diana et al, 2014). Com o controle, a pessoa se sentirá confortável para realizar a atividade; com a animação, ela se sentirá motivada para adquirir novas habilidades para superar o desafio. Quando jogamos, temos a sensação de que nos desconectamos do mundo e ficamos imersos no jogo, e os jogos digitais são pensados assim, pensando na ideia de que “o usuário se ‘desliga’ do mundo exterior e passa a concentrar-se quase que exclusivamente no jogo” (ibidem, p. 40).

Em um ambiente de sala de aula, talvez seja difícil que os alunos se desprendam completamente do espaço onde estão para imergir no jogo, pois além das limitações em

transformar o ambiente em uma experiência também estética (como permitem os gráficos ou a interface de um jogo), em uma turma com quase quarenta alunos, é difícil que todos tenham os mesmos objetivos simultaneamente, algo que dificilmente acontece em experiências de jogos multi-jogadores, por exemplo. Isso não desvaloriza a necessidade das atividades gamificadas favorecerem as características que propiciem o estado de Flow. Na verdade, reforça a necessidade delas no processo de jogo, a fim de estimular engajamento e motivação, no intuito de fazer com que esses alunos esqueçam, em algum momento, que o resultado da atividade é uma série de pontos ou um prêmio, motivando-os intrinsecamente. Entretanto, é difícil saber quando estamos em Flow, ou qual atividade vai resultar nesse momento, pois a fonte de satisfação ou felicidade para uma pessoa pode ser diferente para outra, além de combinar também fatores internos e externos (DIANA et al, 2014).

O Flow então se torna uma espécie de “boa orientação para a gamificação da aprendizagem”<sup>22</sup> (KAPP, 2012, p. 73, tradução minha), uma vez que um ambiente planejado para a experiência do Flow pode incentivar essa experiência. E os meios pelos quais o Flow pode ser atingido são apontadas por Kapp (2012) tais quais: tarefas alcançáveis, possibilidade de concentração, metas claras a serem alcançadas, *feedback*, um engajamento que cause a sensação de que a tarefa não é difícil, controle de suas próprias ações, despreocupação com o *eu* (que pode ser bem-estar físico ou mental, e para mim, seria interessante se resultasse em um aluno que se expõe e participa sem preocupações) e por fim, a perda da noção do tempo. Claro que isso é a ideia idealizada do Flow, mas que tomo para mim como um rumo para planejar estratégias gamificadas que possam fazer com que as aulas se tornem melhores para os alunos, de envolvê-los e motivá-los do início ao fim (o que já é uma preocupação natural minha, mas se torna mais evidente nesse trabalho com a gamificação).

Pensando também como as narrativas colaboram com os aspectos que levam ao Flow, Collantes (2013 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 13) diz que “os jogos permitem que o indivíduo possa vivenciar um fragmento de espaço e tempo característicos da vida real em um contexto ficcional e controlado”. Nos jogos, vivemos e nos perdemos em outros mundos, e ao realizar tarefas nesses universos, também sentimos “felicidade” da mesma forma, ou até mais intensamente, de se fossem tarefas da nossa vida cotidiana.

---

<sup>22</sup> However, the concept of flow serves as a good guidepost for the gamification of learning.

## 1.7. Reações a gamificação: 4 tipos de jogadores

Assim como somos motivados por diferentes fatores externos e internos durante os momentos de jogo, jogadores também possuem tipos diferentes de interesses que os motivam a jogar. Kapp (2012) fala sobre aqueles que se interessam pela competição, outros pela cooperação, outros pelas possibilidades de expressão individual que o jogo provê (eu mesma tenho preferência pelos jogos customizáveis em que posso modificar a experiência o máximo possível). Um jogo pode atrair diferentes tipos de jogadores, e ao progresso de jogo, os jogadores mostram também seus objetivos através de suas ações no jogo. As ações demonstram o tipo de jogador que são, e a compreensão de suas ações é importante no sentido em que permite incentivar ou neutralizar certos comportamentos. Ao conhecer os jogadores, “é mais fácil desenhar uma experiência que motiva o comportamento do jogador a um modo desejado”<sup>23</sup> (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011, p. 21, tradução minha)

Embora hoje em dia os tipos de jogadores tenham se subdividido em muitos outros possíveis tipos, o modelo de Bartle citado tanto por Kapp (2012) quanto por Zichermann e Cunningham (2011), de 4 perfis, é elementar e o suficiente para elaborar as estratégias gamificadas apropriadas para meus alunos, uma vez que o foco da dissertação não é identificar os variados tipos, e sim, compreender do meu ponto de vista a forma como a gamificação influenciou na aprendizagem dos alunos. Os tipos citados são:

- **Os Conquistadores:** esses são os jogadores competitivos cujo objetivo final é crescer em *ranking*, vencer as competições, alcançar um status de vencedor no jogo. Apesar da competição ser um elemento importante do jogo, um jogo completamente voltado para a competição se torna inviável pois nem todos podem ocupar o primeiro lugar numa competição, e os “conquistadores” são facilmente desmotivados por uma sucessão de derrotas.
- **Os Exploradores:** um tipo de jogador que aprecia explorar o universo novo e descobrir os detalhes escondidos deixados pelos programadores e designers, ou mesmo os detalhes da narrativa. A motivação deles pode nem mesmo ser os pontos do esforço individual, mas o poder de apresentar algo novo sobre o jogo para a comunidade de jogadores.
- **Os Sociáveis:** o jogo, para essa categoria, é um meio para socializar e conversar, e embora eles também apreciem a competição e a sensação de vencer, o objetivo

---

<sup>23</sup> The easier it is to design an experience that will drive their behavior in the desired way.

principal é engajar em conversas, conhecer muitas pessoas e ajudar novos jogadores a se estabelecerem. Zichermann e Cunningham (2011) ainda apontam que os jogos mais duradouros são formados em sua maioria por jogadores sociáveis, e que, apesar de também existirem muitos jogadores conquistadores, a maioria dos jogadores prezam por ser tipos sociáveis.

- **Os Assassinos:** assim como os conquistadores, o objetivo deles é vencer, mas, além de vencer, alguém (ou muitos outros jogadores) devem perder também. Embora não sejam muitos no ambiente de jogo, eles costumam ser bastante destrutivos. Quando não eliminando outros jogadores, às vezes impõe suas vontades ou estratégias de jogo sobre os colegas jogadores, matando em outras pessoas o desejo de jogar.

Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 20) apontam que “estes perfis não existem de forma isolada, mas que cada jogador tem um pouco dos quatro, sendo uns mais aparentes que outros”. Esses perfis também não refletem necessariamente na vida real dos jogadores, uma vez que o momento do jogo pode se referir a vida real, mas é um mundo autônomo baseado na mesma, e portanto, demanda ou instiga diferentes comportamentos. A diferença do jogo para a vida real está principalmente no jogo ter um início e um fim bem definidos, com regras de conduta bem explicitadas e objetivos claros. As ações dos jogadores, nesse caso, são vinculadas ao objetivo final do jogo (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014). Independentemente do jogo ser voltado para competição, cooperação ou expressão individual, quando estamos jogando, assumimos um papel diferente do nosso na vida real, e, dentro desse papel, podemos também compreender outros comportamentos possíveis e melhores e aprender ao longo do processo de jogo sobre quais as melhores posturas a se tomar diante dos desafios. Em aulas gamificadas, comportamentos positivos podem ser incentivados a partir do estímulo do comportamento dos jogadores. Em particular, o comportamento sociável dos jogadores parece ser o de maior interesse, uma vez que em ambiente educacional, é através dele que podemos motivar uma aprendizagem alimentada por diferentes visões de mundo (ou de um mundo autônomo de uma narrativa fantasiosa).

## **1.8. Gamificação em plataformas virtuais**

Uma vez que escolhi que minha pesquisa com a gamificação não se limitaria a sala de aula apenas e os meus alunos escolheriam uma plataforma virtual, de forma a estender o trabalho e o contato para além sala (tal como uma comunidade virtual para *gamers*, só que

institucionalizada pela companhia fabricante, ao invés de ser um site de fãs para fãs), devo dedicar também um momento para discutir a gamificação em plataformas virtuais e em mídias sociais, que faço a partir de uma leitura de Lindner e Kuntz (2014) no livro *Gamificação na educação*.

Segundo os autores, vivemos um momento em que as mídias sociais estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia. Aliás, escolho o termo mídia social ao invés de rede social pois assumo rede social como um pouco datado, pensando que talvez sua definição se limite a redes em que nos conectamos socialmente. Kaplan e Haenlein (2012, p. 101, tradução minha) dizem que as mídias sociais são definidas como “um grupo de aplicativos virtuais e *online* que são construídos nas fundações tecnológicas e ideológicas da Web 2.0, e que permitem a criação e troca de conteúdo gerado por usuários”<sup>24</sup>. Enquanto as redes sociais implicam na formação de laços entre pessoas, as mídias sociais também carregam a herança das redes sociais, porém, imbricando o compartilhamento de informações entre usuários, ou o aprendizado mútuo, ainda em meio a essas relações sociais virtuais, porém concretas.

No caso do trabalho de Lindner e Kuntz (2014), os autores colocam que as mídias sociais têm buscado a gamificação como forma de readquirir participação e promover o engajamento dos membros participantes de suas comunidades, destacando ambientes de trabalho e educação. Para o meu trabalho, busco na gamificação uma melhoria para minha sala de aula, e a mídia social como um apoio para as estratégias gamificadas, de forma que a gamificação também é um motivador, e parte integral do processo de jogo. Para eles, embora haja elementos em comum entre a gamificação em sala de aula e a gamificação das mídias sociais, o destaque em ambos os casos se dá na interação social entre os jogadores, objetivo que também tenho ao adotar uma plataforma *online*.

Os grandes desafios para as comunidades online são:

Iniciação – como trazer os membros para comunidade e engajá-los para que participem na fase inicial; monitoramento – como monitorar todas as atividades da comunidade (comentários, leitura, contribuições, acessos, etc.); e sustentabilidade – como sustentar o engajamento da comunidade ao longo do tempo. (LINDNER; KUNTZ, 2014, p. 241).

Prevejo esses desafios ao utilizar as mídias sociais, especialmente porque não conto com uma equipe de desenvolvedores, e sim, será um esforço meu iniciar, monitorar e sustentar o engajamento deles na mídia social de escolha, pensando que a recompensa virá de

---

<sup>24</sup> Social media, defined as “a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of user-generated content”

ampliar os momentos em que os alunos pensam no estar no jogo, colaborando com a aprendizagem e melhorando a experiência com a gamificação (LIDNER; KUNTZ, 2014).

Uma boa aplicação das mídias sociais pode mudar o jogo ou o processo da gamificação na forma em que as equipes se relacionam e operam, compartilhando conhecimento entre eles e com os outros; isso quando não são utilizados também como forma de mostrar o engajamento, através das postagens, participação, tempo de uso das comunidades e até mesmo pontos positivos atribuídos por outros jogadores (Ibid., 2014). Em uma plataforma virtual como fóruns, é possível verificar tudo isso na conta de administrador, e ainda receber estatísticas prontas sobre os jogadores, facilitando análise e visualização desses movimentos nas mídias sociais.

Vivemos em um momento sócio-histórico em que as tecnologias são muito presentes, e elas podem ser ferramentas positivas e influentes no design do jogo (DIANA et al., 2014). “Essa geração Atari, hoje com mais de 30 anos, interage cada vez mais com as distintas narrativas, que saltam nas telas dos novos consoles, dos computadores e, mais recentemente, dos dispositivos móveis com smartphones e tablets” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 75), portanto, seria uma escolha infeliz de minha parte ignorar o contato com essas tecnologias que meus alunos, que são ainda mais jovens que a geração Atari, na necessidade de se manter conectados. As estratégias gamificadas podem até ser uma forma diferente de apresentar o mesmo conteúdo de aulas de língua inglesa que eles conhecem.

As mídias sociais utilizadas para essa tarefa podem ser diversas: do Facebook ao Whatsapp, ou mesmo plataformas virtuais voltadas para a educação, como o Edmodo ou o Google Classroom. O que deve acontecer, é que ela seja propícia a dar suporte as estratégias gamificadas, como por exemplo, um modo organizado de compartilhamento de imagens, se esse for o trabalho a ser feito. Tanto a implementação dos elementos de jogos nas mídias sociais quanto a aplicação das mídias sociais em um ambiente gamificado deve ser planejado e estruturado (LINDNER; KUNTZ, 2014), além de considerarmos também elementos que promovam motivação do usuário, engajamento e interação social. É nessas relações entre as mecânicas e as dinâmicas que criamos o vínculo emocional do jogador com o jogo (BURASELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014), e nesse processo de pensar cuidadosamente na relação entre gamificação e alunos que construímos ambientes que promovam uma aprendizagem que considera também interesses, necessidades e a realidade desses alunos.

### **1.9. Uma reflexão acerca da gamificação na educação**

Não foi até após a qualificação dessa dissertação que percebi o quão importante é, além de mostrar o que diz a teoria acerca de gamificação, desconstruir minhas próprias palavras e refletir acerca do que defendo. Sei que por ser uma pesquisadora na área de linguística aplicada, isso deveria ser essencial. Porém, até sair da bolha da minha própria pesquisa e me ver frente a outras visões sobre gamificação, motivação e ensino, talvez isso me soasse mais como uma ordem que uma vontade. Então, depois de muito tempo sem um momento para respirar dessa teoria toda de gamificação, “senta que lá vem história”.

Foi por um acaso que um colega professor do IFAL decidiu ministrar um curso de gamificação e *Kahoot!*<sup>25</sup> durante nossa semana de planejamento pedagógico, antes de iniciar o ano letivo de 2019. Dada a oportunidade, decidi fazer o curso para aprender a usar a ferramenta e ter novas ideias para reinventar algo das minhas práticas no novo ano letivo. Admito que como uma péssima aluna, cheguei atrasada nos primeiros 15 minutos do curso, o que me fez perder talvez uma explicação inicial acerca da gamificação e, quando entrei em sala de aula, os outros participantes já estavam começando a fazer o cadastro na ferramenta.

O curso foi muito divertido e o professor muito solícito. Além de aprendermos a usar a ferramenta, jogamos e interagimos. Porém, ao longo das horas do curso, algo foi me incomodando nas falas dele (que não vou me arriscar a lembrar aqui para não fazê-lo soar como um fantoche de meia): a impressão que tive era que para ele, *Kahoot!* era equivalente a gamificar as aulas. Dada a hora do curso (que terminou as 21h) e o cansaço de todos, não me achei em uma posição de questionar o que ele compreende por gamificação, mas, ao trocar figurinhas e propor uma troca de materiais, tive a mesma impressão de antes. *Kahoot!* é divertido, é interativo, mas não é gamificação. E gamificação não é, para mim, algo que também compreendi das falas dele, apenas um modo de motivar os alunos a “produzirem”.

Porém, não posso criticar o modo dele entender gamificação, pois é um viés válido da teoria, embora um tanto diferente da minha leitura. Segundo Zichermann e Cunningham (2011) e Kapp (2012) o termo gamificação surgiu mais recentemente, porém jogos e simulações como métodos instrucionais estão presentes desde muito tempo atrás (centenas ou milhares de anos até!). O uso do termo, entretanto, volta até os anos 80 em referência a

---

<sup>25</sup> O *Kahoot!* É uma Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) para o compartilhamento coletivo de atividades interativas. Segundo Gazzoti-Valim et al (2017, p. 2) “é uma plataforma interativa que utiliza elementos dos jogos, uma das características presentes no processo de gamificação, para estimular o desafio, a curiosidade e o envolvimento dos usuários em experiências que impactem positivamente sua performance”. Apesar de ser uma plataforma gamificada (como um jogo), não acredito que utilizá-la em sala de aula configura gamificação uma vez que isso exclui muitos outros elementos de jogos que, somados a transformação do ambiente de não-jogo (a sala de aula) a jogo, penso que configuram a gamificação de fato.

gamificação de sistemas *online*, porém, após uma década de anos de estudo, apenas em 2010 a gamificação começou a ser utilizada no consenso amplo que expus no começo desse capítulo teórico (WERBECH; HUNTER, 2012). A gamificação então se tornou uma palavra muito relacionada ao marketing e a companhias em busca de formas de motivar comportamentos em seus funcionários, além de então iniciarem-se as confusões sobre os limites do que é *game*, o que são *jogos sérios* (jogos educacionais) e teoria de jogo (WERBECH; HUNTER, 2014). Zichermann e Cunningham (2011, p. xiv, tradução minha) apontam que o termo gamificação possui diversos significados, entre eles “fazer jogos para explicitamente divulgar produtos e serviços. Outros acreditam que é a criação de mundos virtuais 3D complexos que direcionam mudanças comportamentais e providenciam um método para treinar usuários em sistemas complexos”<sup>26</sup>. Esse amálgama de conceitos que une a ideia de mudança com a ideia de um jogo fidelizador de uma clientela, mais o Flow, mais tantas outras características, são gamificação. Então, por exemplo, não é errado dizer que gamificação serve ao propósito de estimular “produção”. Porém, a ideia me incomoda, porque me remete imediatamente a crítica dessa questão Pavloviana da recompensa pela ação, mesmo que existam questões mais complexas nas entrelinhas dessas ações.

Não apenas isso, Werbech e Hunter (2014) vão explorar formas de gamificação no marketing (que é o foco do livro dos dois) e exemplificar a gamificação interna (aquela que ocorre dentro das organizações no intuito de melhorar a produtividade e outros resultados positivos no campo dos negócios); a externa (aquela que é voltada para os consumidores, para produzir engajamento, identificação com o produto e maior aceitação e fidelização no mercado) e a de mudança de comportamento<sup>27</sup> (que busca encorajar pessoas a tomarem hábitos mais benéficos para suas vidas, amplamente exemplificada por McGonigal (2011) em seu livro *Reality is broken*). Mesmo a gamificação que visa uma mudança de comportamento também pode servir a interesses privados. Na realidade, apenas o fato do *game design* por trás da gamificação trazer um desenho de jogos voltados para a fidelização de uma clientela e estimular a competição como motivação, deixa uma questão bem explícita acerca da gamificação: ela muito se vincula a questões mercadológicas em muitos aspectos. Enquanto o vínculo com o mercado pode não incomodar muitos pesquisadores, como professora formada em um curso que me permitiu ver vários aspectos negativos da mercadologização da educação com os quais não concordo, seria irresponsável não repensar a gamificação sob a minha

---

<sup>26</sup> Some view it as making games explicitly to advertise products or services. Others think of it as creating 3D virtual worlds that drive behavioral change or provide a method for training users in complex systems.

<sup>27</sup> Behavior-change gamification, segundo os autores.

realidade. Eis aqui a crítica da minha qualificação me impelindo a fazer essa reflexão, porque não quero reproduzir discursos que conflitam com meus objetivos de ensino. Rudemente falando, quero me policiar para não reproduzir a ideia do meu colega professor que me incomoda. Para isso, passei a fazer três perguntas para mim mesma enquanto analisava meus fichamentos sobre a gamificação: quais as minhas perspectivas acerca da gamificação? Quais as críticas que eu faço a teoria que não mesclam com meus objetivos de ensino? Qual a minha perspectiva crítica como professora do Ensino básico, técnico e tecnológico acerca da gamificação? Algumas de minhas perspectivas coloquei anteriormente no texto, intervindo onde acreditava ser necessário para expressar minhas impressões acerca da teoria. Tento não repetí-las em excesso abaixo, pois tenho outras muitas reflexões que talvez até saiam do foco aqui apresentado.

Para começar, minha crítica à gamificação servir aos interesses econômicos da indústria de *games* se dá pela minha visão de que a educação, assim como outros aspectos de nossa vida, acaba girando em torno de uma perspectiva neoliberal (BROWN, 2015). Esse neoliberalismo não é apenas o rompimento com o liberalismo, em aspecto econômico, como coloca a autora (2015, p. 8-9, tradução minha) “o neoliberalismo transforma completamente todos os domínios e esforços humanos, junto com os próprios humanos, de acordo com uma imagem específica da economia”<sup>28</sup>. Essa mudança se estende também a esferas não monetizadas de nossas vidas, transformando até nossa racionalidade. A configuração dessa existência em termos econômicos destrói elementos básicos da democracia: isso está em nossos discursos, nossos princípios de justiça, nossos hábitos de cidadania e em nosso imaginário democrático (o que Brown diz que nos configura como *homo politicus*), colocando-os à sombra da nossa vida como empresários de nós mesmo (que ela chama de *homo economicus*).

Ao admitir que a gamificação tem seu valor no aumento da produção, estou corroborando com a ideia de que o valor dos participantes em um ambiente gamificado pode ser quantificado pelo quanto é produzido motivado pelo mesmo, e continuando a aceitar uma educação que estimula o autoinvestimento como ingresso definitivo para a sociedade neoliberal, o que é excludente, especialmente com meus alunos que possuem bem menos privilégios que aqueles capazes de estudar em escolas particulares, fazerem cursos e que naturalmente seguirão ocupando essas posições de privilégio em comparação aos meus alunos.

---

<sup>28</sup> Rather, as a normative order of reason developed over threedecades into a widely and deeply disseminated governing rationality, neoliberalism transmogrifies every human domain and endeavor, along with humans themselves, according to a specific image of the economic.

Enquanto não posso deixar de existir dentro dessa realidade e tampouco tirar essa vontade dos meus alunos, minha crença é que a educação deve ser modificadora de discursos enraizados, promotora de justiça e uma forma de repensar realidades também. Para mim, o valor da gamificação está na possibilidade de promover uma colaboração, estabelecer diálogos, criar engajamento com a educação e com questões de mundo que podem vir apenas mascaradas numa narrativa, mas que ainda sim são formas de se repensar a realidade e modificar comportamentos em prol de um bem comum a sociedade. Com as características citadas, a escola, também integrada no ideário neoliberal, pode ser subvertida em um lugar para a abertura de consciência para outras vozes (ADAMS, 2007), e com o enfrentamento dos sistemas que oprimem, podemos tentar alcançar alguma forma de igualdade ou justiça.

Outra crítica possível a gamificação é que percebo um distanciamento da minha realidade àquelas utilizadas como exemplos em muitos dos livros que uso como base teórica para essa dissertação. O distanciamento pode ser um efeito do acesso que tenho dentro da academia a tantas pesquisas produzidas no norte global, mas raras visões de realidades próximas a mim. Esse questionamento se insere na teoria da decolonialidade e sua geopolítica do conhecimento, como coloca Oliveira, é (2016, p. 35, anotação minha):

(...) a estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais (aquelas pertencentes a um norte global) e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias.

Apesar de ter referentes de minha realidade local, como Santos (2018) e Silva (2015) e o livro Gamificação na educação, em sua maioria, nas leituras para a escrita do meu capítulo teórico sobre gamificação, trago pesquisadores americanos como Kapp, McGonigal, Zichermann, Cunningham, Werbech, Hunter, Sheldon. Eles pertencem à uma realidade muito diferente da que vivo e sem o olhar cuidadoso diante das experiências deles com a gamificação, não arrisco planejar um jogo com os quais meus alunos e eu jamais sejamos capazes de nos relacionar. Através de uma pedagogia decolonial, podemos refletir acerca da construção epistemológica da modernidade e lançar um olhar crítico e político que permita essas vozes pouco privilegiadas também na academia, como as nossas. Como coloca Oliveira (2016, p. 37):

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

A decolonialidade vai além da gamificação na minha pesquisa. Pensá-la é um passo necessário visto que minha pesquisa, que é contada de forma narrativa e que traz tantas impressões pessoais minhas que se distanciam claramente dos modelos acadêmicos “tradicionais”. Da mesma forma, penso que as teorias decoloniais são necessárias para repensar o ensino de língua inglesa, ao passo que através delas, valorizamos a diversidade epistemológica que inclui o conhecimento vindo de locais pouco valorizados academicamente, mas que se aproximam da nossa realidade e momento histórico-social (GROSFOGUEL, 2016). Ao adotarmos apenas discursos de produtores de conhecimento de nações tidas imperialistas (como muito acontece quando repetimos o discurso engessado “Seu inglês é britânico ou americano?”, por exemplo), ou quando consideramos que esses conhecimentos são “melhores”, tomamos por verdade que somos inferiores e calamos nossas vozes, que por vezes tem muito mais a nos ensinar que aquelas tão distantes da nossa realidade. Esse é um discurso que tento não reproduzir para os meus alunos, de forma que eles possam reconhecer outras realidades possíveis e firmarem suas visões como falantes de uma língua estrangeira. Porém, pretendo explicar isso um pouco mais adiante, para não esquecer de completar minhas reflexões acerca da gamificação, especificamente.

Alves (2015, p. 111) retoma a ideia de educação neoliberal ao assumir que “a escola criada para atender aos desejos e anseios da burguesia passou ao longo da história por diferentes mudanças e transformações, mas continua enraizada nos pilares da sociedade moderna, distanciando-se das atuais demandas contemporâneas”. A pesquisadora retoma a ideia do que Becker e Nicholson (2016) apontam que são demandas de uma sala de aula do século XXI, como a aprendizagem ativa, trabalho colaborativo e multiletramentos. Para isso, a gamificação da educação deve atender a essas demandas e tentar não manter questões da sala de aula tradicional (ALVES, 2015). Para a autora:

Para o professor gamificar a educação, basta seduzir seus alunos a solucionarem problemas, envolver-se em situações do cotidiano deles, implicando-os e responsabilizando-os como futuros cidadãos que têm um papel importante na sociedade contemporânea e que precisam pensar e refletir sobre o que acontece no mundo e principalmente participar. (ALVES, 2015, p. 118)

Tomo a citação como um pouco de ironia, afinal, “seduzir” os alunos a solucionarem problemas, se envolverem e responsabilizá-los não é uma tarefa fácil. O que muito me marcou na experiência pessoal de Sheldon (2012) em construir um ambiente gamificado, foi exatamente a dificuldade que ele aponta em gamificar a educação, mesmo sendo um professor de *game design* em uma turma de *game design*. Mesmo que o professor não precise de uma

especialização na área para construir um ambiente gamificado, para muitos, entrar em diálogo com uma geração que está sempre conectada é uma tarefa muito complicada, seja por não terem familiaridade com as mesmas tecnologias (em constante atualização e com propósitos variados) ou porque podem não dispor das tecnologias em suas escolas. Mesmo que de fato seja muito mais fácil hoje em dia encontrar essas informações acerca de *games* (ALVES, 2015), tornar a gamificação uma panacéia para os problemas da educação sem a devida reflexão (KAPP, 2013) é adicionar uma possível frustração extra ao cotidiano já complexo do professor na escola.

Robertson (2010) também já se preocupava com o modismo do tema, e como tomamos pontos e insígnias pelo todo do jogo. Estes elementos se conectam com nossa cognição, com o social e com o emocional. Esses elementos pontificam e afetam nosso aprendizado, mas não tanto quanto um sistema onde tanto sucesso como falha são motivadores e engajadores. Essa seria uma verdadeira gamificação. Trabalhar com as tecnologias não é suficiente para que ocorra mudança, tampouco ter acesso a internet e mídias sociais implica que temos acesso ao poder (ZACCHI, 2014). Deve haver uma desconstrução do que conhecemos como língua, letramento, ensino, relações de poder, elementos locais e globais para que haja uma reconstrução que permita utilizar as perspectivas expostas pela gamificação em todo seu potencial. Segundo Zacchi (2014, p. 151) “deve-se levar em consideração todos esses aspectos, de modo que a constante reconstituição das localidades e identidades sociais aponta para a necessidade de se formar professores que sejam capazes de lidar com o desconhecido, o ambíguo e o incerto”. Em tempos em que ainda vivemos práticas tão tradicionais de ensino, desatar-nos dos velhos modos e nos lançar a uma pedagogia que sequer visualizamos ainda é complicado.

Novas propostas de trabalho docente, novos letramentos ou mesmo a gamificação, não significam o abandono completo das práticas que conhecemos e muitas vezes nos conformamos em fazer (ZACCHI, 2014), pois a ideia é “trabalhar a partir dessas práticas para que elas adquiram também novos significados” (p. 147). No caso, no intuito de “tornar lúdica a experiência de viver” (ALVES, 2015, p. 110), ou a de estar na escola, retrabalhar as práticas de ensino e aprendizagem para torná-las mais atraentes e significativas diante dessas mudanças sociais e históricas. Aproximadamente 40 anos atrás, Csíkszentmihályi (apud McGonigal, 2010) já discutia o problema da motivação em ambientes de convivência social, incluindo a escola, como um problema urgente a se reconsiderar. Para McGonigal (2010), os games são uma alternativa para resolver questões de motivação, e para Csíkszentmihályi

(apud MCGONIGAL, 2010, p. 36, tradução minha) “Se continuarmos a ignorar aquilo que nos faz felizes, [...] nós ativamente iremos ajudar a perpetuar forças desumanizadoras que ganham momentum dia após dia”<sup>29</sup>. Porém, muito do que acreditamos nos fazer felizes vem de um ideário neoliberal que nos aponta na direção do consumo ou ganância por pontos, como muitas vezes os *games* fazem. Refletir sobre a gamificação pode não nos trazer uma solução imediata, mas nos ajuda a decidir quais caminhos escolher dentro de uma ampla discussão teórica sobre educação e jogos.

### 1.10. E a língua inglesa nisso tudo, cadê?

A sala de aula tem sido alvo constante de críticas que a colocam como um espaço de acomodação: não (apenas) por parte dos alunos e professores, mas por conta dela não se atualizar diante das rápidas mudanças no mundo dominado por trocas de informações rápidas pela *internet* (ZOZZOLI, 2012; NASCIMENTO, 2014). Apesar de ter uma função social de ser um espaço onde se educa, não apenas acerca de matérias, como também, acerca de questões sociais, frequentemente, se vêem críticas a um professor, assunto ou metodologia de ensino antiquados quando comparados ao esperado de uma sala de aula no século XXI. Teorias e práticas educacionais ultrapassadas compreendem a língua inglesa ainda como um código, enraizado e repetido à exaustão por profissionais que se acomodam no conhecimento que possuem de sala de aula, no modelo em que foram ensinados, sem perceber que os aspectos que formam a língua inglesa, alvo de seus ensinamentos, é mais que “aulas de gramática” (ZACCHI, 2014). Sobre isso, Volpi coloca:

Numa nova visão da função docente, o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes. (2008, p. 134)

A metodologia e os discursos defasados diante da agilidade da troca de informações no dia a dia dos aprendizes torna a sala de aula um lugar maçante, desmotivante e desinteressante. Os alunos de língua inglesa são constantemente chamados para lidar com a língua em pequenos empréstimos do inglês para o nosso cotidiano. Ainda sim, como profissionais, optamos por um currículo escolar que exclui a riqueza desses espaços para os

---

<sup>29</sup> “If we continue to ignore what makes us happy,” he wrote, “we shall actively help perpetuate the dehumanizing forces which are gaining momentum day by day.”

falantes e os limitamos ao que livros didáticos determinam como “letramento”, sem necessariamente saber qual o conceito de língua e linguagem que eles utilizam para determinar o mesmo (SAITO; SOUZA, 2011).

Estamos cada vez mais necessitados, seja como profissionais ou como aprendizes, de uma sala de aula que promova um ensino de língua que tenha um significado, para que a leitura e a escrita não sejam o fim da aprendizagem, e sim, um meio para que a língua seja compreendida em seu aspecto além do código, para que ela seja vista com seu significado social, de sua origem, de quem fala, e de quem aprende a falar.

Dito isso, minha visão de língua vem do dialogismo Bakhtiniano, cuja visão de língua está espalhada em obras de seu círculo de pesquisa, e que ainda levanta polêmica sobre quem de fato é o autor, se o mencionado ou Volochinov. A essência do conceito de linguagem trazido por Bakhtin gira em torno de sua visão dialógica da língua. Bakhtin/Volochinov (2004, p.127) coloca que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal dos locutores”, ou seja, para que exista a língua, é necessário haver diálogo. Essa comunicação verbal concreta entre membros de uma comunidade ou sociedade é que estabelece não apenas língua/linguagem, mas o fato de que essa língua/linguagem está permeada pelo diálogo social e histórico. Assim como o mito do Adão (BAKHTIN, 2002) citado nas obras do filósofo ilustra, não somos os primeiros a proferir nossas próprias palavras.

A língua/linguagem sofre a ação de forças centrípetas (que servem como processo centralizador social, político e cultural) e forças centrífugas (que remetem as múltiplas variações culturais, ou como ele coloca, plurilinguismo). Mesmo os discursos que consideramos nossos por não estarem sendo proferidos a outro interlocutor, são tomados por múltiplos discursos pertencentes ao nosso idioma, nossa herança cultural, nossa identidade.

Enquanto o plurilinguismo pode ser colocado como os múltiplos significados trazidos pelas questões coletivas e culturais advindas de nossa pluralidade social, o dialogismo, essência da língua e linguagem na perspectiva do Círculo bakhtiniano é o discurso que nasce do diálogo, que contém múltiplos discursos: “todo diálogo é vivo”. (2002, p. 89)

Bakhtin coloca (1997, p. 195):

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

O fato do profissional professor de língua inglesa tratar com um idioma de outra situação cultural, permeado por outros discursos, exige certo cuidado. Os discursos são ideológicos e, portanto, podem assumir diferentes valores para cada indivíduo dentro de sala de aula. Da mesma forma, as noções de relação de poder construídas pelo contexto histórico-social podem permitir ao professor também ser um reprodutor não-questionador dessas noções de poder entre língua inglesa e aprendizes. É difícil traçar o porquê dos discursos dos alunos, porém, é possível refletir sobre que tipo de resposta é possível provocar e que tipo de transformações pode ser realizadas através de um letramento em língua inglesa permeado por esses discursos.

O letramento na minha pesquisa não significa decodificação, como mencionei, mas “práticas contextualizadas de construção de significados” (ZACCHI, 2014, p. 140). Isso, de acordo com as teorias dos Novos Letramentos (NASCIMENTO, 2014; TAVARES; STELLA, 2014; ZACCHI, 2014) que lançam um olhar sobre letramento crítico, multiletramentos, letramentos digitais e multimodalidade (ou ainda, como colocam Tavares e Stella (2014), são sustentados também pela interação e Agência, seguindo a ideia que é através da interação que há a produção de sentidos, e é através da Agência que os sujeitos agem para modificar sentidos engessados).

Os letramentos não mais se limitam ao que chamam quatro habilidades para aprender LI (leitura, escrita, compreensão oral e fala) língua inglesa, mas diante de uma sociedade em constantes avanços tecnológicos, são perspassados pela multimodalidade, que é constituída de novos modos de construir significados, passando do linguístico para o semiótico, valorizando “o visual, o sonoro, o gestual, o espacial e o multimodal” (NASCIMENTO, 2014, p. 54), sendo o multimodal aquele que acontece na relação entre os anteriores. O avançar das tecnologias desestabiliza a leitura estática do papel, e as mudanças diárias sociais e culturais em sociedades cada vez mais conectadas desestabilizam a ideia de uma única visão da língua inglesa, pois mesclam-se contextos globais e locais (NASCIMENTO, 2014). Segundo Pennycook (2010 apud TAVARES; STELLA, 2014), essas visões acerca da globalização podem ser vistas sob a ótica neoliberal – em que o local é subordinado ou resistente ao global, relação estabelecida em questões econômicas; que vejo como as forças centrípetas ou centralizadoras de Bakhtin – ou humana – em que o global e o local se inter-relacionam e influenciam no processo de produção de conhecimento; as centrífugas, nas quais florescem as diferenças culturais.

Diante das mudanças do que entendemos como letramento em Língua Inglesa (LI), parece claro que repensemos o papel da língua inglesa na escola, em um cenário de transformações constantes, tomado por relações que poder que podem ser excludentes, em especial para os alunos do ensino público (ZACCHI, 2014). Não faz tanto sentido pensar em práticas engessadas do ensino de gramática e desconsiderar todas essas relações que se estabelecem com esses novos letramentos, deixando de lado a perspectiva de refletir acerca dos usos da tecnologia e as relações de poder que permeiam meios digitais (Letramentos digitais, que vão além de apenas aprender a usar ferramentas) e das relações de poder acerca dos discursos que permeiam os textos multimodais que consumimos no dia a dia (que vai ser uma ideia do Letramento crítico) (TAVARES; STELLA, 2014). Desvalorizamos essas práticas em prol do que estamos acostumados (por não estarmos preparados para essa incerteza em nossas práticas de ensino), e por vezes, nos pegamos reclamando do desinteresse de nossos aprendizes sem perceber que estamos excluindo os alunos do mundo que os rodeia e tentando limitar a língua a fórmulas desinteressantes. Colocam os autores:

Quando os professores constroem uma relação entre a desvalorização da disciplina de língua inglesa e a desmotivação para o ensino de outra coisa que não seja gramática, leitura e tradução, eles garantem a perpetuação da distância tanto física quanto intelectual dos alunos em relação aos processos globalizantes, garantindo a manutenção do binômio poder-conhecimento, presente na instituição escolar. (TAVARES; STELLA, 2014, p. 88)

Na minha visão (e na dos autores), o ensino da língua inglesa na escola almeja a inclusão do aluno no meio que o cerca (globalizado e neoliberal como este já institucionalizado) e também a partilha e construção de conhecimentos em trocas locais e globais de um sujeito que é dividido entre dois mundos: “o mundo a que ele realmente pertence e aquele que almeja” (Ibid., p. 86). Será nessa construção que nosso dever é tentar não frustrar, nas mudanças identitárias causadas pelo aprendizado de um novo idioma, o desejo de pertencer a um mundo novo através da língua.

### **1.11. A produção escrita em língua inglesa e possibilidades**

O inglês, atualmente, ocupa uma posição de privilégio em nossos meios sociais. Quando pensamos em aprender Língua Inglesa (LI), dificilmente desassociamos a “necessidade” do idioma, seja por acreditamos que o inglês está presente nossas vidas de modo pervasivo, importado pelo status globalizado do momento histórico que vivemos, ou

porque o associamos prontamente com a possibilidade de ascensão social (CAVALLARI, 2004). Sem o inglês, limitamos nossos currículos. Em nosso imaginário, colocamos a LI numa posição privilegiada. Livros didáticos, propagandas de escolas de idiomas, pais, alunos, a escola e nós mesmos no papel de professores reforçamos essa posição de poder do inglês. Acabamos reforçando a ideia de que a LI é obrigatória ou, como colocam Stella e Tavares (2014, p. 91) “um mal necessário, inevitável e sobre o qual não temos alternativa a não ser sucumbir, pois ‘sabemos que devemos [aprendê-la] num mundo globalizado (NÚCLEO ALAGOAS, 2012, p. 25-5)’”. Enquanto isso, ainda nos focamos em práticas que não contemplam mais do que as quatro habilidades e nos esquecemos que diante de novas fronteiras digitais, funções e contextos do uso da língua inglesa, necessitamos mais que apenas quatro habilidades (ZACCHI, 2014).

Diante dos meus questionamentos anteriores e das teorias dos Novos Letramentos, pensar em ensinar escrita parecia ser defasado, já que “escrita deixa de ser o centro de produção de sentidos por onde gravitam as imagens e os sons na transmissão de conhecimentos” (TAVARES; STELLA, 2014, p. 77). Na realidade, pensar em um ensino de LI que ainda se encaixe no quadrado das quatro habilidades – produção escrita e oral; compreensão escrita e oral (ZACCHI, 2014) – é limitante, quando existem tantas outras formas de produzir sentido em uma língua estrangeira. É até fácil entender, diante de tantas questões que envolvem o ensino de LI na escola, que meus alunos abertamente reclamem de não gostarem de escrever. Qual o sentido da escrita em moldes tradicionais para eles? Ainda mais em língua inglesa? Porém, a escrita existe como prática social corrente, seja nos cadernos que (alguns) alunos trazem para sala de aula ou via mensagens de Whatsapp, comentários no Youtube, formulários eletrônicos, aplicativos diversos, por exemplo. A escrita é uma parte essencial da proficiência na LI tanto quanto é da língua materna, não apenas por conta de testes que tentam aferir o conhecimento gramatical em LI, mas por conta das práticas sociais que utilizam a habilidade (HARMER, 2004).

Em minhas ideias iniciais, eu queria trabalhar a escrita argumentativa, inspirada pelo trabalho muito interessante feito por uma colega do NucLi em sua monografia “Escrita, argumentação e letramento: uma contribuição para a formação crítica de alunos e professores” (SILVA, 2015 – Monografia) e em um artigo da mesma autora que utilizo como referência aqui (CAMPBELL; IFA, 2016). Porém, por conta do curto tempo em que a pesquisa ocorreria, decidi repensar e focar apenas na escrita de modo amplo, pois embora sinta nos meus alunos a necessidade de trabalhar questões de argumentação, me comprometer com a argumentação e

demandar isso dos alunos na incerteza de fazer um trabalho que eu teria como completo deixaria tanto eles quanto eu frustrados. Ainda mais porque muito do que me instigou a fazer a pesquisa foram as constantes reclamações de que *eles* não gostam de escrever, não necessariamente um incômodo *deles* de não conseguirem expressar argumentos e conseguirem adesão aos mesmos (LIBERALI, 2009 apud CAMPBELL; IFA, 2016). Decidi, ao invés disso, assumir mais fortemente uma postura em prol do Letramento Crítico (LC) de forma que eles fizessem leituras reflexivas e críticas das questões trazidas em sala de aula, para que melhor pudessem embasar e expor suas visões nos textos a serem produzidos.

A escrita seria então trabalhada através do *process writing* (HARMER, 2002; CAMPBELL; IFA, 2016). Segundo Harmer (2002, p. 4, tradução minha), o *process writing* são:

(...) os estágios que um escritor passa no intuito de produzir algo em sua forma final escrita. Esse processo pode, claro, ser afetado pelo conteúdo (o assunto) da peça escrita, o gênero textual (lista de compras, cartas, redações, relatórios ou romances), e o meio em que ele é escrito (caneta e papel, arquivo do word, chat ao vivo, etc).<sup>30</sup>

Em geral, o *process writing* passa por quatro estágios, que não necessariamente são completamente prescritos, de forma que podem ser pulados ou refeitos, porém, seja qual for a ordem, implicam que o texto será feito de forma progressiva e em etapas que promovem maior intimidade entre o aluno e a produção escrita (CAMPBELL; IFA, 2016). É possível que o processo diminua alguns entraves que os alunos possam ter acerca da escrita em língua inglesa, que não são possíveis identificar tão imediatamente sem observar cada etapa de produção com cuidado. Bayat (2014, p. 1139, tradução minha) diz: “os alunos consideram as atividades de produção escrita mais difíceis que outras habilidades. Portanto, os obstáculos para o sucesso na aprendizagem da escrita devem ser corretamente identificados e técnicas variadas utilizadas para eliminá-los”<sup>31</sup>.

Os estágios do *process writing* postos tanto por Harmer (2002) quanto Campbell e Ifa (2016) são:

---

<sup>30</sup> that is the stages a writer goes through in order to produce something in its final written form This process may, of course, be affected by the content (subject matter) of the writing, the type of writing (shopping lists, letters, essays, reports or novels), and the medium it is written in (pen and paper, computer word files, live chat, etc).

<sup>31</sup> Students find writing activities more difficult than other language skills. Therefore, the obstacles to successful learning of writing skills should be accurately identified, and varied techniques should be used to eliminate them.

**Tabela 3:** Estágios do *process writing* segundo Harmer

<b>Planejamento</b>	A etapa em que o autor do texto decide o que será colocado no texto em si, considerando o que, por que, para quem e de que forma essas informações aparecerão no texto. Pode ser feito no papel ou mesmo mentalmente. Kroll (2001 apud CAMPBELL; IFA, 2016) sugere dedicar mais tempo a essa etapa no intuito de gerar confiança para os alunos.
<b>Rascunho</b>	As primeiras tentativas de transformar o planejado em texto. Podem ser feitos vários antes da etapa de revisão.
<b>Revisão</b>	É quando o autor relê o texto para averiguar se está de acordo com o proposto. Para Harmer (2002) essa etapa prevê um editoramento de ideias e linguagem. Nessa etapa, o professor pode intervir com correções ou recomendar que colegas intervenham com correções ( <i>peer review</i> ), caso o aluno não tenha buscado ajuda no processo de revisão.
<b>Versão final</b>	Feitas todas as modificações, o aluno pode escrever sua versão final, que será finalmente lida pelo público alvo.

Fonte: Harmer, 2002, p. 4-5.

A etapa de planejamento talvez seja a mais importante para os meus alunos pois é nela que o *input* será enfatizado para garantir que eles ao menos se sintam confortáveis escrevendo sobre o tema, mesmo que a língua seja um desafio. A troca de informações na etapa de planejamento deve ser feita não apenas de professor para aluno, mas de alunos para professor e alunos para alunos, de forma que todos os participantes tenham a chance de expor suas visões acerca dos temas trabalhados. Como fizeram Campbell e Ifa (2016, p. 130),

Tentamos fazer com que os alunos realizassem trocas, facilitando a interação e a (re)construção de (novos) significados. Em outras palavras, pretendemos que os alunos compartilhem uns com os outros para rever suas posições. Com isso, esperamos que os alunos, no futuro, façam uso da argumentação para uma construção colaborativa de significados em detrimento da argumentação para persuasão/convencimento.

Vejo que o conceito de argumentação colocado pelos autores citados acima – argumentação para uma construção colaborativa de significados ao invés de necessariamente persuadir o leitor – é uma contribuição de assumir a perspectiva do letramento crítico em sala de aula. Uma possível definição colocada por Menezes e Souza (2010, p. 137 apud STELLA; TAVARES, 2014, p. 76) diz que:

Essa acepção de letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos do pertencimento sócio-histórico dos produtores de significação, e postula tanto leitores como autores como igualmente produtores de significação; como tal, ela recusa a normatividade e a crença em verdades universais e não sócio-históricas que sirvam para fundamentar de forma “objetiva” (isto é, atemporal e não social) leituras “certas” ou “erradas”.

Do momento em que os alunos se vêem em contato com outras visões possíveis do contexto sócio-histórico em que vivem, ou outras formas de produzir significação de um

mesmo texto, eles podem repensar e reconstruir suas visões de mundo, produzindo “novos” discursos. Não significa que uma visão deve vencer a outra; já que são múltiplas formas de existir no mundo. Para uma formação crítica então, mais do que um embate de argumentos visando um vencedor, concordo com Campbell e Ifa (2016, p. 131) quando dizem que o LC

tem como um dos objetivos a formação crítica dos alunos-cidadãos, sendo vista como o caminho para uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e mais tolerante. (...) Isso representa uma nova maneira de ler textos, o que pode acarretar mais participação dos alunos na construção de significados e possivelmente mais ação resultante dessa reconstrução, tornando-os “agentes de mudança social”.

Essa visão de LC reflete minha visão como professora nas minhas aulas.

Outro trabalho importante com a escrita é pensar a questão dos entraves que os meus alunos possuem com a mesma. Harmer (2002) aponta uma série de possibilidades para os alunos não apreciarem a produção escrita, dentre elas, ansiedades com a caligrafia, ortografia, capacidade de construir frases e parágrafos, ausência do hábito da escrita mesmo na língua materna, que eles acreditam que não possuem nada a dizer ou simplesmente que não interessa a eles dedicar tempo e esforço para a produção escrita. A ansiedade com a escrita pode ser ainda mais agravada pois “se essas inseguranças são reforçadas porque eles não conseguem completar uma atividade de escrita com sucesso, então a atitude deles para com a escrita provavelmente pode se tornar mais e mais negativa”<sup>32</sup> (HARMER, 2002, p. 61, tradução minha). Para combater essas questões, Harmer indica construir um hábito de escrita, o que me leva a entender que muito do desgosto dos alunos para com a escrita em LI pode ser também construído e, portanto, talvez o curto tempo da pesquisa não seja o suficiente para desconstruí-lo. Porém, posso utilizar minhas considerações sobre o prazer ou desprazer dos meus alunos com a escrita na minha própria formação e aos poucos pensar outras estratégias mais efetivas para que os alunos criem um prazer maior na escrita.

Bayat (2014) aponta que obteve resultados positivos utilizando o *process writing* para combater a ansiedade durante a produção escrita em língua inglesa. Ele aponta dois tipos de ansiedade: aquelas que impedem a produção e as que motivam, sendo que a segunda geralmente pode ser entendida pelo sucesso da produção escrita. “O tipo negativo, entretanto, pode levar à procastinação, medo, tensão, perda da auto-confiança e poder, e interrupção do processo de pensamento” (YAMAN, 2010 apud BAYAT, 2014, p. 1135)<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> And if these insecurities are reinforced because they are unable to complete a writing task successfully, then, the students' attitude to writing is likely to become more and more negative.

<sup>33</sup> Yaman (2010) notes that the negative type of writing anxiety leads to procrastination, fear, tension, loss of self-confidence and power, and interruption of the thinking process.

Apesar de estar em uma posição diferente dos meus alunos em sala de aula de LI, me relaciono com eles por ser uma mestranda no processo de escrita de uma dissertação, e por ter experienciado muitos desses sentimentos negativos com a escrita ao longo dos anos de escrita acadêmica. Para mim, o desafio de superar o obstáculo da escrita pode ser motivador, porém, para um aluno inseguro com sua produção escrita, talvez para alcançar esse resultado, seja necessário outro tipo de motivação, a extrínseca. Minha motivação extrínseca é meu título de mestre, enquanto para os meus alunos, não posso apontar diretamente que a motivação é conseguir obter um diploma de curso técnico integrado sem que soe como um tipo de ironia cruel, estando eu na posição de professora. Tampouco posso dizer que para mim, basta que eles obtenham conhecimento ao longo do processo da escrita, pois o *feedback* das produções escritas não é apenas para o aprendizado dos alunos. Ainda estamos em uma instituição escolar e temos um currículo e burocracias à cumprir. Mesmo trabalhando com a gamificação, existem questões institucionais com as quais eu e eles teremos que lidar eventualmente (tipo a nota, não é?).

Porém, ao adicionar estratégias gamificadas em minha sala de aula, espero gerar uma motivação extrínseca que seja um ponto de passagem para que eles percebam essas questões que cercam a produção escrita deles em LI, ao passo que também poderemos construir conhecimento colaborativamente, no intuito de formar cidadãos socialmente responsáveis.

### **1.12. Minha formação e o vírus do Letramento Crítico**

Em um *workshop* que ministrei junto de outros colegas orientandos do professor Sérgio Ifa (para aqueles que já leram tanta teoria que esqueceram da capa, esse é o meu orientador do mestrado) durante a Semana de Letras da FALE, falamos sobre o Letramento Crítico, e uma colega professora em formação e também orientanda do Sérgio disse, bem parafraseadamente: O letramento crítico é como um vírus. Quando você pega, você sai espalhando para todo mundo. Talvez porque estivesse na posição de estar explicando e espalhando esse vírus para os participantes do *workshop*, eu me identifiquei bastante com essa frase. Do meu ingresso na FALE em 2011 até agora, tive muitas idas e voltas, recaídas e revoltas com essa infecção em particular, e até mesmo durante a dissertação ainda me peguei questionando o “como fazer” na minha eterna luta para fugir dos letramentos tradicionais em língua inglesa com os quais aprendi inglês em cursos livres. Porém, se antes LC era a causa de minhas ocasionais recaídas em reflexões de como eu “não sei” ensinar inglês, agora penso

nesse vírus que carrego sempre como algo que transformou minhas práticas de ensino e quem eu sou como professora e cidadã.

Apesar de ter definido o LC a partir do texto de Stella e Tavares (2014) acima, venho reforçando essas questões que permeiam a essência do LC desde o princípio desse capítulo teórico, abordando relações de poder, política, cidadania, vozes presentes em sala de aula, desconstrução e reconstrução de discursos em um mundo neoliberal, por exemplo. A perspectiva crítica do LC antes de mais nada assume que o mundo não é neutro, nem em nossos mapas, em nossas ações do dia a dia e menos ainda em nossas palavras (JANKS, 2013). Os discursos permeados de outros discursos que reproduzimos foram construídos historicamente e são permeados por relações de poder, mantidas também através do uso da linguagem. Ao ensinar sob a perspectiva do LC, não pretendo manter um *status quo*, uma vez que assumo ser meu papel expor inequidades sociais, em prol da justiça social. Como coloca Janks (2013, p. 229, tradução minha) “Com essa agenda de justiça social e o objetivo de produzir alunos que verão eles mesmos como agentes de mudança, o letramento crítico foi feito para ser transformador”<sup>34</sup>. A língua, assim como colocado por Bakhtin, é discurso, e os sentidos são atribuídos a partir da visão dos indivíduos em suas práticas sociais, de forma que língua, texto e discurso não podem ser separados. (JORDÃO, 2016; JANKS, 2012). Essa visão não significa que é possível hierarquizar verdades como melhores ou piores, ou mesmo absolutas e essenciais; mas sim, incentiva-se assumir uma posição de forma crítica e reflexiva sobre as crenças, saberes, valores e conhecimentos que constroem visões e atribuem valores e sentidos ao mundo (JORDÃO, 2016). Esse reconhecimento de si e do mundo é uma forma de tomar poder, como colocado por Foucault (1970 apud JANKS, 2013, p. 234, tradução minha) ao colocar que “discurso é o poder que pode ser tomado”<sup>35</sup>.

Em tempos de avanços e mudanças tão velozes através da internet, entramos em contato com e distribuimos discursos que nos reprimem sem perceber, porém, da mesma forma, utilizamos as mesmas ferramentas para propagar contra-discursos e desestabilizar o poder nesses mesmos contextos (JANKS, 2012). Concordo com Janks (2010; 2012; 2013; 2014) a construção de uma visão diferente de mundo voltada para a justiça social depende de atender quatro dimensões, como ela postula em seus textos: poder, diversidade, acesso e design/redesign. De acordo com a autora, identificar o poder serve para facilitar a percepção de que forma a língua pode ser usada para manter formas existentes de poder; diversidade

---

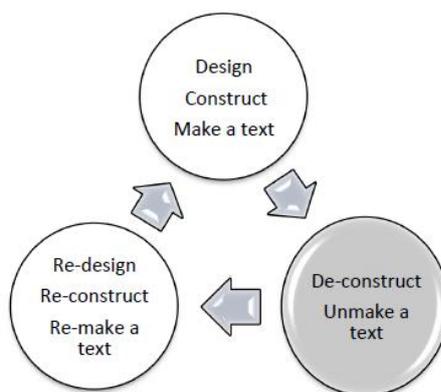
<sup>34</sup> With this social justice agenda and its aim to produce students who see themselves as agents of change, critical literacy is meant to be transformative.

<sup>35</sup> Discourse is the power to be seized.

serve para reconhecer as diferenças e variações nos modos de construir e experimentar o mundo; acesso para determinar qual o conhecimento que temos acesso e a quem ele pertence e por fim, design/redesign. É através do design que selecionamos e organizamos nossos textos verbais e não verbais para criar significado, e o redesign é o objetivo do LC do momento em que reconstruímos textos levando em consideração essas questões anteriores em prol de transformar para melhor essas questões de cidadania (JANKS, 2014).

O ciclo proposto por Janks (2014, p. 9) funciona dessa forma: primeiro construímos o texto, em seguida o desconstruímos questionando questões de poder, acesso e diversidade para então redesenhar o mesmo, buscando equidade e justiça social.

**Figura 2:** O ciclo do redesign, proposto por Janks



Fonte: Janks, 2014, p. 9.

Se não existe uma verdade absoluta, e sim, verdades, e também as visões dos indivíduos que perpassam pelos textos em diferentes momentos sociais e históricos, a mudança através do redesign ocorre até mesmo na própria teoria de LC, que não é, de forma alguma, absoluta (JANKS, 2014). Porém repensar criticamente as diferenças e inequidades no mundo nos serve do momento em que, enquanto houver diferenças, haverá intolerância também. Como coloca Janks (2012, p. 1, tradução minha):

Porque a diferença é estruturada em relação ao poder, acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, linguagem, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe vamos continuar a produzir privilégio e ressentimento. Mesmo em um mundo onde relações de poder socialmente construídas forem reduzidas, nós ainda teremos que lidar com a política da vida diária<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> In a world that is rich with difference, there is still likely to be intolerance and fear of the other. Because difference is structured in relation to power, unequal access to resources based on gender, race, ethnicity, language, ability, sexuality, nationality and class will continue to produce privilege and resentment. Even in a

O objetivo com LC não é eliminar as diferenças, mas reconhecer privilégios diante das questões de poder, acesso e diversidade nos nossos discursos e de que forma eles nos machucam e nos moldam, pois no reconhecimento das relações desiguais, validamos discursos desprivilegiados (como a decolonialidade de Grosfoguel (2016) e Oliveira (2016)) e chegamos mais próximo do conceito de democracia idealizado do imaginário popular: o poder do povo. Povo de qualquer gênero, raça, etnia, linguagem, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe, reconhecidos em seus poucos privilégios diante da racionalidade neoliberal que nos molda.

A luta pela equidade é constante: enquanto existe a diferença, sem o reconhecimento das relações de poder que nos cercam e a constante reprodução das mesmas, não podemos exercer também poder como cidadãos. Como coloca Brown (2015, p. 178-179):

Se a democracia não requer igualdade absoluta, mas não pode sobreviver ao seu oposto, o mesmo pode ser dito da cidadania educada. Democracia pode não demandar participação política universal, mas não pode sobreviver à ignorância das pessoas das forças que moldam suas vidas e limam seus futuros.<sup>37</sup>

Na escola, o papel da educação para mim é contribuir com uma educação que transforme os alunos em agentes de mudança, capazes de ler o mundo e reescrevê-lo, reconhecendo que suas ações são, como Janks (2014) descreve, um efeito borboleta, em que uma pequena mudança em um lugar pode eventualmente ser propulsora de amplas mudanças em outro lugar. Para incentivar ações em prol da justiça social e promover que conheçam o poder de suas próprias vozes, Janks (2013, p. 238, tradução minha) sugere que encorajemos “os alunos a criarem textos sobre coisas no mundo que importam para eles; focando no que produzem mais que os costumes; aproveitando sua criatividade e fazendo-os entender qual o propósito do letramento”<sup>38</sup>.

Isso não quer dizer que entramos na sala de aula com uma missão de espalhar o vírus do LC para os alunos, assumindo que porque concorda com nossa visão de mundo, terá prontamente o mesmo valor para eles. Na verdade, suponho que boa parte dos professores que

---

world where socially constructed relations of power have been flattened, we will still have to manage the politics of our daily lives.

<sup>37</sup> If democracy does not require absolute equality, but cannot survive its opposite, the same is true of an educated citizenry. Democracy may not demand universal political participation, but it cannot survive the people's wholesale ignorance of the forces shaping their lives and limning their future.

<sup>38</sup> by focusing on what they produce rather than on what they consume; by harnessing their creativity and by helping them share what they make with audiences of their own choosing, we will help them to understand what literacy is for.

reconhecem no LC uma forma válida de educar para o mundo já assumiram o fardo de carregar nas costas a missão de libertar os alunos das amarras do mundo, e encontraram com diversas paredes: desde a instituição, aos colegas, as famílias e os próprios alunos, resistentes a se permitirem caminhar em direção ao que assumimos como a iluminação. Quando isso ocorre, nos sentimos desvalorizados e frustrados, ao invés de perceber a hubris que está no desejo de “salvar” nossos alunos (JORDÃO, 2016). Salvar de que, me pergunto? Da ignorância? Nos frustramos por não reconhecer também que os alunos fazem parte dessa construção de conhecimento, ou como diz Jordão, um LC que significa:

uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. (2016, p. 3)

A ideia é abraçar a diversidade e a multiplicidade de sentidos, mesmo quando isso significar compreender porque esses alunos ainda desejam considerar um texto ou discurso melhor que o outro e então, desconstruir com eles as noções de inequidade a partir de uma visão econômica e cultural sem transmitir para eles também o peso de “fazer a diferença” e frustrá-los, tal como nos frustramos tentando fazer o mesmo (ANDREOTTI, 2014).

Na minha leitura, para Dobson (2005, apud ANDREOTTI, 2014) é melhor construir esse pensamento através da cidadania, de forma a cultivar relações políticas ao invés de morais, que partem mais intensamente de nossos valores pessoais. Isso não significa que estamos livres dos conflitos em sala de aula – na verdade, estamos mais expostos a eles. Todavia, para o LC, conflitos são espaços produtivos (JORDÃO, 2016) através dos quais alunos e professores podem reconhecer outros modos de se relacionar com verdades múltiplas ou diferentes formas de se relacionar com o mundo que, quando envolvem ética e justiça social, não obtém respostas óbvias (ANDREOTTI, 2014). Na verdade, o que não se recomenda é não adereçar esses conflitos (ignorando-os, escondendo-os ou mascarando-os), pois é através da problematização dessas práticas de confronto de modo franco, aberto e compreensivo que conseguimos construir novos sentidos e práticas de forma positiva (JORDÃO, 2013).

Apesar de lutar para me opor a visões de mundo que tenho como defasadas e injustas, ainda existo e sou atravessada pelos mesmos discursos que oponho. Como coloca Jordão:

Muitas vezes até mesmo nossos discursos inclusivos e bem-intencionados acabam reforçando a discriminação que conscientemente queremos evitar, pois a noção de inclusão geralmente se funda numa concepção de diferença essencializada, uma

diferença que supostamente faria parte da natureza de quem somos, e independência de nossas ações. (2016, p. 6)

Certa ocasião, em um momento de ato falho, como diria Freud, explicava para meus alunos sobre expressões informais na língua inglesa e, para exemplificar, comparei “Can you tell me the latest gossip?” com “What’s the tea?”, que seriam equivalentes. Porém, ao reforçar que a segunda expressão era informal e que eu tinha conhecido por conta de um *reality show* com *Drag Queens*, acabei dizendo aos meus alunos que aquela expressão pertencia àquele grupo social e portanto eles não veriam “pessoas normais” utilizando-a no dia a dia. Esse tipo de colocação que eu questiono o tempo inteiro quando ouço de familiares, amigos e alunos e que eu não aceitaria me escapou naturalmente, porque estou cercada desses mesmos discursos que segregam e que apontam as diferenças taxando o que é “normal” e o que não é. Segundo Jordão (2016, p. 8),

viver sob a égide do LC significa então perceber que somos, simultaneamente, algozes e vítimas da sociedade, ou melhor, que não somos vilões nem heróis, uma vez que essas categorias são essencializações construídas, que não expressam quem somos, mas sim onde estamos posicionados.

Porém, porque assumo a postura de perguntar sempre o que exatamente meus alunos tentam expressar na intenção de reconhecer neles e fazê-los reconhecer questões de iniquidade nas próprias vozes, foi um aluno dessa vez que apontou para mim e perguntou: “Mas professora, *drag queen* também não é pessoa normal?”.

(Adiciono que, nesse momento, não sabia se queria um buraco para me enterrar ou se queria estender a mão para fazer um *high-five* com esse aluno que me pegou no ato falho. Talvez os dois.)

Para muitos professores, se permitir de alguma forma entrar em conflitos com alunos parece um ato irresponsável, ou que pode deixá-los vulneráveis, especialmente porque não estamos preparados para enfrentar todas as possíveis visões de mundo dos indivíduos com quem convivemos em sala de aula. Porém o processo pode ser enriquecedor no sentido em que, ao aceitarmos não buscar uma verdade única:

(...) provemos espaços para eles refletirem no contexto deles mesmos e outros em hipóteses epistemológicas e ontológicas: como começamos a pensar/sentir/ser/agir da forma que agimos e as implicações em nosso sistema de fé em termos locais/globais, em relação ao poder, relacionamento social e a distribuição de trabalhos e recursos. O Letramento Crítico é baseado na ideia de que todo conhecimento é parcial e

incompleto, construída em nossos contextos, culturas e experiências.<sup>39</sup> (JANKS, 2012, p. , tradução minha).

Reconheço que existem professores restringidos em situações difíceis, silenciados, com recursos escassos e burocracias excessivas a enfrentar, e que nem todos se sentem impelidos a assumir uma postura política na sua profissão docente (mesmo que essa ausência também seja uma posição política). Essa política aqui é como pequeno “p” de Janks (2013), as pequenas ações políticas que nos tornam quem somos todos os dias, ou o *homo politicus* apontado por Brown (2015, p. 42, tradução minha) “uma criatura que governa a si mesmo, e governa como parte do demos, não mais questiona como criar o ‘eu’ ou que caminhos navegar na vida”<sup>40</sup>. Embora essa criatura política perfeitamente independente idealizada não exista, acredito que o reconhecimento das questões de poder, diversidade e acesso que nos cercam nos fortalecem ante a racionalidade neoliberal e nos ajudam a criar mais fortemente o senso de pertencimento e autonomia, nos permitindo ter *escolhas*, mediante que assumimos a responsabilidade pelo caminho que tomamos com mais confiança.

Para uma experiência de construção de conhecimento autêntica, mesmo em uma situação complexa de sala aula, como os exemplos de professores citados acima, creio ser importante ver o outro. É apenas vendo o outro que percebemos seu crescimento, desafios e superações, da mesma forma, aprendemos com eles (AYERS; ALEXANDER-TANNER, 2010). O papel do professor como detentor único de conhecimento em sala de aula está sendo repensado aos poucos:

Numa nova visão da função docente, o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes. (VOLPI, 2008, p. 134)

Os alunos também carregam uma série de experiências, conhecimentos e práticas culturais que utilizam na língua inglesa: cada um, seja professor ou aluno, traz suas bagagens, e a mescla da atividade cultural de letramento que os definem identitariamente como

---

<sup>39</sup> providing the space for them to reflect on their context and their own and others’ epistemological and ontological assumptions: how we came to think/be/feel/act the way we do and the implications of our systems of belief in local/global terms in relation to power, social relationships and the distribution of labour and resources. Critical literacy is based on the strategic assumption that all knowledge is partial and incomplete, constructed in our contexts, cultures and experiences.

<sup>40</sup> (...) the creature who rules itself and rules as part of the demos, no longer is there an open question of how to craft the self or what paths to travel in life.

aprendizes de um idioma e o letramento como uma atividade significativa para o dia a dia dos alunos tornam essas aulas mais interessantes (PURCELL-GATES, 2002). Podemos dizer que “o ambiente de aprendizagem é um reflexo complexo e vivo dos valores de um professor” (AYERS; ALEXANDER-TANNER, 2010, p. 33) e se assumo que meu aluno também não é ausente nesse espaço, e sim, um participante ativo da construção de seus conhecimentos, o ambiente de aprendizagem é então um reflexo complexo e vivo dos meus valores e das marcas que meus alunos deixam em mim. E ao fim dessa pesquisa – que é apenas mais um detalhe de minha prática docente – sei que não serei a mesma da introdução, ou aquela que escolheu, analisou e racionalizou essas questões teóricas aqui dispostas, pois em todo o momento em que estou em sala de aula, meu eu está em *(re)design*.

Nesta sessão esclareci as questões teóricas que cercam minha pesquisa. Partindo da minha visão da gamificação como uma forma de engajar, motivar e dar significado ao aprendizado de língua inglesa, passando pela visão dialógica no ensino de línguas, procedimentos para o trabalho com a escrita, reflexões acerca de neoliberalismo e letramento crítico que formam minha identidade como professora e pesquisadora. Na próxima, descrevo a metodologia de pesquisa, os participantes, o local da pesquisa e os percalços no caminho, para esclarecer o porquê de a pesquisa estar na área de LA e como pretendo analisar os dados coletados.

## 2. Metodologia

Nessa sessão, exploro a organização metodológica da dissertação, apresento participantes, instrumentos de coleta, ambiente de coleta e detalho o processo da pesquisa.

Apresento o porquê da pesquisa estar no campo da linguística aplicada trazendo como referências leituras de Scheifer (2013), Moita-Lopes (1996) e dos autores compilados no livro organizado pelo mesmo autor, *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (2006). Em seguida, peço licença para falar sobre a escolha da metodologia de pesquisa, do rumo da pesquisa-ação (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005) até a autoetnografia (ELLIS; BOCHNER, 2000; SANTOS; GARMS, 2014; EISENBACH, 2016; OLIVEIRA, 2017), suas fraquezas, forças e justificando um pouco a escolha da autoetnografia.

Ao final do capítulo, descrevo o início da arquitetura da estratégias gamificadas baseadas nos meus instrumentos de coleta, apresentando um pouco da narrativa que foi utilizada em minha sala de aula.

### 2.1. No campo da Linguística Aplicada

As mudanças na área de LA desde seu surgimento (como visto em alguns trabalhos de Moita-Lopes, por exemplo) e publicações em território nacional são enormes, porém, não é meu objetivo nessa sessão fazer um apanhado histórico, e sim, descrever como as teorias de LA que compreendo agora se mostram presentes em minha pesquisa.

O que buscava com a LA, diferente de uma teoria que é tida como aplicação da linguística ou como pesquisas no ensino de línguas, era, na LA, a visão de língua como prática social ou discurso (FABRÍCIO, 2006). Como coloca Kumaradivelu (2006, p. 140) “o discurso, nesse sentido, é um campo ou domínio dentro do qual a linguagem é usada de modos particulares. Esse campo ou domínio é produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações”. Diferente de uma linguística focada em recortes da língua como estrutura, afastada de questões sociais, através da LA, posso conduzir minha pesquisa analisando criticamente como discursos são ideológicos e repletos de interesses. A linguística que me interessa nessa pesquisa é aplicada porque se relaciona com as práticas de uso da linguagem, nesse caso, no contexto da escola e da sala de aula, na aprendizagem de língua inglesa, envolvendo relações com língua materna, língua estrangeira e relações de poder que

se dão dentro desses espaços de aprendizagem. Neste item, discorro, a seguir, sobre como vejo a LA dentro de minha dissertação.

Embora eu tenha ouvido muito dentro da Universidade que é importante problematizar as questões as quais me proponho investigar, suponho que é preciso ter cuidado com a palavra. Problematização aqui é um questionamento para desnaturalizar uma verdade e, na realidade, o intuito ao trazer a LA para a pesquisa não é problematizar apenas, de fazer questionamentos acerca dos temas de gamificação, ensino de língua estrangeira, escrita e letramento crítico; é questionar como as teorias se relacionam no contexto social em que as coloco, desconstruir algumas concepções acerca das mesmas e reconstruir os conhecimentos na relação entre práticas reais e teorias. A proposta não é encontrar uma “verdade absoluta”, mas também fazer parte da “contínua experimentação nos jogos de verdade, desconfiando da formação de sistemas explicativos coesos, desestabilizados conceitos naturalizados e desprendendo-se de consensos tranquilizadores” (FABRÍCIO, 2006, p. 58). O conhecimento reconstruído pode ser base para outras possíveis visões acerca dessas mesmas teorias, e dentro da realidade investigada, catalizar mudança também nos sujeitos participantes acerca de como eles percebem sua relação com a língua estrangeira, isso incluindo a mim como pesquisadora. Com isso, não quero dizer que minha pesquisa traz “soluções” para “problemas”, mas sim, visões ou questionamentos que são meus, que iluminam questionamentos meus e que podem contribuir para outras pesquisas e pesquisadores.

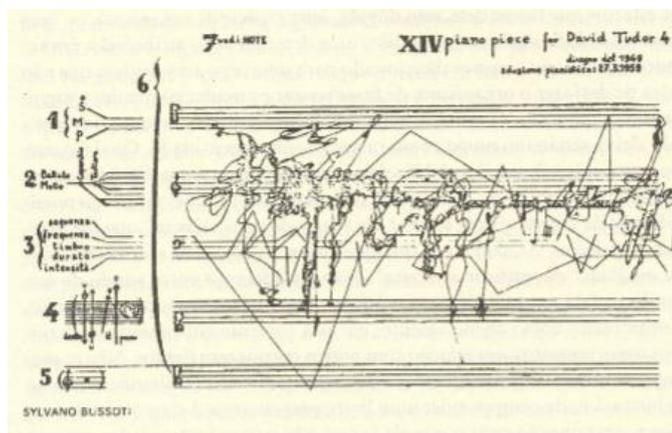
Na LA também posso encontrar um caráter transdisciplinar. Moita-Lopes (2008, p. 19) aponta que na pesquisa, considerando as muitas possibilidades de investigação sobre uso da linguagem, a LA “passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente”, ou melhor, indisciplinar, transgressiva ou antidisciplinar por tocar diferentes contextos. Considerando essa LA que não se limita apenas a momentos de reciprocidade entre disciplinas, mas as coloca em um sistema de interligações estáveis e mestiças, prefiro nomeá-la como transdisciplinar (SEVERO; PAULA, 2010 apud SCHEIFER, 2013). O linguista aplicado então investiga as questões relativas ao uso da linguagem buscando e utilizando outras áreas de conhecimento, incorporando-as em uma configuração relevante a sua pesquisa (SIGNIORINI, 1999 apud MOITA-LOPES, 2006; SCHEIFER, 2013). No caso desta pesquisa, questionamentos relativos ao ensino de língua estrangeira mesclaram-se com questões de ciências sociais e design de jogos, por exemplo. E não é uma mistura estranha à LA. Mesmo que os estudos terminem parecendo pertencer mais a área das ciências sociais, ainda

pertencem à linguística pelo fato de que minha noção de social está vinculada à língua/linguagem, como apontado pelos estudos Bakhtinianos.

Porém, as teorias que embasam essa pesquisa não se conectam aleatoriamente apenas porque são de outras áreas disciplinares, e sim porque são avaliadas, discutidas e modificadas de acordo com as necessidades do estudo (SCHEIFER, 2013). Por fim, a LA acaba sendo um campo que busca dialogar e agir como mediador de diversas epistemologias. Entre conversas/olhares teóricos acerca de um tema e o foco da pesquisa na LA é a criação de inteligibilidade para questões de usos da linguagem em nossas práticas sociais.

Existe um desafio nos estudos da linguística aplicada: transgredir a inércia de disciplinas que não querem estar inferiorizadas a outras (PENNYCOOK, 2006) e validar a mestiçagem desses conhecimentos (SCHEIFER, 2013). Como coloca Scheifer (ibid.), “a questão está em reformular a lógica que tem orientado a construção de saberes” (Ibid., p. 8), a começar por desconstruir a ideia de hierarquia entre disciplinas ou áreas de conhecimento, como se elas iniciassem em áreas maiores e se dividissem em áreas menores. A busca é por uma visão rizomática de conceitos.

**Figura 3:** Rizoma, segundo Deleuze e Guatarri (1995)



Fonte: Deleuze e Guatarri (1995, p. 2)

Deleuze e Guatarri (apud SCHEIFER, 2013) trazem em sua “Teoria das multiplicidades” a ideia de conceitos não-hierarquizados dentro de um rizoma, onde, ao invés de um ponto central de onde partem os conceitos, os mesmos se interligam em uma relação de “complementaridade e tensão entre esses modelos” (Ibid., p. 9). Dentro desse terreno transdisciplinar, o rizoma conecta áreas de conhecimento no processo de construção de saberes onde, a despeito de entraves teóricos, também é possível fazer conexões, desfazendo

as barreiras que separam as disciplinas ou, como coloca Moita-Lopes (2006, p. 19) “encerra em si um desafio para as formas tradicionais de organização do conhecimento em ‘igrejas’ na academia, por assim dizer, nas quais não se pode entrar sem pedir permissão ou visto.”

O conhecimento acadêmico não é o único a ocupar um lugar no esquema rizomático de conhecimento. Aliás, por maior parte, me refiro aqui a um conhecimento acadêmico ocidentalista, que nos afasta de reconhecer outras formas e espaços em que se produz conhecimento (MOITA-LOPES, 2006). A LA busca “um projeto ético de renovação ou de reinvenção de nossa existência que as áreas de investigação têm de abraçar, e, ao mesmo tempo, um projeto social e epistemológico, ou talvez epistemológico porque social, diferindo de muitas traduções que separavam a produção do conhecimento do ser social” (Ibid., p. 89). Uma vez que essa linguística considera as questões de língua através de suas práticas sociais, seria estranho excluir a desnaturalização das formas de produzir conhecimento enquanto inseridos em um mundo em que nossas práticas de linguagem estão constantemente mudando. Uma LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) se faz possível porque insere, junto aos conhecimentos acadêmicos de herança positivista, aqueles conhecimentos considerados marginais, “indisciplinados, não institucionalizados, desprestigiados” (SCHEIFER, 2013). É uma troca entre uma teoria que problematiza a prática e a prática que problematiza a teoria.

Julgo importante considerar as constantes desconstrução e reconstrução de conhecimento a partir de contextos educacionais práticos antes desprezados no meio acadêmico, pois na dissociação teoria e prática, e na preocupação de buscar nas teorias de outras realidades diferentes daquelas menos privilegiadas, muito conhecimento produzido em contextos locais era desmerecido (e continua sendo, em privilégio de grandes produtores de conhecimento do Norte global). Rajagopalan (2006, p. 163) diz sobre as percepções locais e globais na pesquisa que “nos últimos anos, tem havido uma percepção crescente em meio à comunidade de pesquisadores que, com frequência, as teorias concebidas em termos globais – isto é, sem se preocupar com as especificidades locais, pouco ou nada contribui para solucionar problemas na vida real”. Isso sem considerar que, na diferenciação entre teorias globais e locais, cria-se a barreira que pode impedir um trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar, na produção de novos conhecimentos.

Os discursos que reproduzimos e produzimos diariamente não são inteiramente nossos, se mesclam e se confundem com vozes no nosso contexto social, e assim, aos poucos, podemos assumir verdades engessadas que não pertencem à nossa realidade. Mas tais verdades, na LA, não podem ser engessadas, visto que é uma corrente em constante

autocrítica (MOITA-LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006). Como diz Fabrício (2006, p. 55) “as instituições e as diferentes áreas de conhecimento exercem poder na medida em que são construtoras e divulgadoras de discursos e ‘verdades’, criando fatos e instaurando realidades e possibilidades de existir e agir”. Da mesma forma, ao produzir conhecimento local, também criamos as possibilidades de existir e agir.

Nossos discursos e conhecimentos, à medida que validam realidades e possibilidades, servem interesses que podem ser nossos, ou pertencentes a outras realidades, e exercem poder, pois constroem possíveis verdades. Por isso, a produção de conhecimento deve ser pensada em caráter ético. O linguista aplicado que acredita na neutralidade pode ser visto como ingênuo ou pode apontar para algum interesse ideológico (RAJAGOPALAN, 2006). Assumi o lugar de participante não-neutra nesta pesquisa, como professora e pesquisadora. Como eu poderia me assumir uma pesquisadora-professora neutra quando, desde o princípio, no ato de propor ensinar através de estratégias gamificadas ou ensinar escrita, deixo claro que tenho interesses e objetivos para com a proposta da pesquisa, mesmo que de um modo não-explicito? Porém, exatamente por ser professora e pesquisadora, devo aos outros participantes da pesquisa um cuidado de reconhecer a não-neutralidade em seus discursos, que são espelhos da realidade em que vivem e do contexto social em que vivem, e baseio muito das interpretações da pesquisa exatamente nos discursos meus e dos outros participantes e suas implicações. “A abordagem pós-moderna sugere que as pessoas são quem são por causa (entre outras coisas) do modo como falam” (CAMERON, 1997, apud PENNYCOOK, 2006, p. 81), ou seja, de como desempenhamos nossos papéis sociais de aluno e professora através de nossa linguagem. Identitariamente, professor não é apenas o professor, assim como aluno não é apenas o aluno, já que em seus discursos transparecem outras identidades, mas nós existimos em nossos discursos, e *como* existimos interessa à LA.

Reconheço também um desnível ou assimetria nas relações de poder em sala de aula, por exemplo, pelo fato de que embora tivessem a opção de não participar das atividades gamificadas, meus alunos poderiam se sentir impelidos a participar porque ainda são atividades escolares e sugeridas por mim, ainda no papel de professora. Porém, tomei isso como uma forma de repensar a dinâmica entre professor e aluno e a mobilização de conhecimento.

A pesquisa em LA é de cunho qualitativo interpretativista (CELANI, 2005), embora também tenham sido utilizados dados quantitativos, especialmente com questionários e tabelas de pontos de experiência na construção e análise das estratégias de gamificação

incluídas em sala de aula. Os dados quantitativos e qualitativos foram ambos utilizados na interpretação dos dados, no intuito de compreender os *participantes* e suas perspectivas diante das práticas da pesquisa, novamente, tomando-os como indivíduos sociais não-neutros. Um dos meus papéis como pesquisadora de LA é “sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p. 110). Apesar de expor meus alunos na pesquisa, por exemplo, faço isso sempre guardando dados pessoais dos mesmos, a fim de não os constranger, e tenho também permissão explícita para o uso de tais dados. Tal como não queria “sujeitar” meus alunos nessa pesquisa, uma vez que eles são participantes, vejo-os como pessoas com desejos, personalidades e individualidades e, portanto, não como dados apenas. Afinal, essa pesquisa também se deu para buscar formas de produzir conhecimento sobre processos e resultados da pesquisa.

Tudo foi pensado diante de uma preocupação com a ética para com a pesquisa, especialmente na área de LA. Não a ética assumida como universal, mas ações orientadas “por valores e juízos éticos, tendo em vista não valores universais, mas sim, valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo aberto” (FABRÍCIO, 2006, p. 62). A ética na pesquisa em LA responsável e preocupada com o social e com as vozes locais também é uma que considera as mudanças hierárquicas para aquelas mais horizontalizadas, ou que reconhece a não-hierarquização dos discursos dos participantes. As vozes dos meus alunos também devem aparecer nessa pesquisa, tanto quanto a minha, mesmo que o enfoque tenha sido em pesquisar minha prática. Isso mostra que não desejo estar presa apenas à minha leitura única dos eventos aqui escritos, e sim, às múltiplas possibilidades de interpretação dos dados coletados.

## **2.2. Da pesquisa-ação à autoetnografia e questionamentos**

Ao propor a pesquisa, assumindo que a pesquisa não é apenas uma questão de observar e analisar sob uma ótica distante e neutra, e sim, um constante questionamento de verdades e interrelações entre teoria e prática dentro de um contexto social – no meu caso, a sala de aula em que leciono –, escolhi a pesquisa-ação (BURNS; RICHARDS, 1999; FRANCO, 2005; TRIPP, 2002) como metodologia para a pesquisa porque entendi que eu poderia intervir na minha realidade partindo da necessidade de uma mudança proposta,

desconstruir concepções, reconstruir parte dessa realidade e também trazer os outros participantes (meus alunos), que também deveriam interagir de modo a mudar essa realidade.

Mas afinal, o que é pesquisa-ação? Dizem Burns e Richards que:

Pesquisa-ação é a combinação e interação de dois modos de atividade – ação e pesquisa. A ação é alocada dentro da progressão do processo social de um contexto societário particular, seja ele em sala de aula, escola ou organizações, e tipicamente envolve desenvolvimento e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudanças. (BURNS; RICHARDS, 1999, p. 284)

Através de uma análise crítica do meu contexto de sala de aula, eu poderia observar os problemas que afetavam o processo de ensino e aprendizagem e a partir deles, pensar possibilidades de melhoria junto dos alunos participantes (SOUZA, 2009). Em outra ocasião, entre 2014-2015, enquanto fazia um trabalho colaborativo de implementar a gamificação junto de colegas Professores em Formação Inicial (PFIs) do Idiomas sem Fronteiras UFAL (ISF-UFAL), a pesquisa-ação tinha provado ser um bom método dado seu caráter interventivo, que nos ajudou a lançar novos olhares diante de desafios enfrentados nas aulas do ISF.

Sobre isso, Souza (2009) ao citar Carr e Kemmis (1988) aponta que a pesquisa-ação deve ter como objetivos, fundamentalmente: 1) uma melhoria, compreensão ou produção de conhecimento acerca de uma prática socialmente situada e 2) o interesse do grupo social envolvido em manifestar suas vozes durante todas as etapas da pesquisa-ação, estas que podem ser colocadas como planejamento, ação, observação e reflexão.

Defino essas etapas a partir do que foi colocado por Souza (2009) e Tripp (2005), utilizando os termos da primeira:

- Planejamento: análise e formulação de estratégias para melhorias das práticas sociais envolvidas no projeto;
- Ação: aplicação das atividades planejadas, vinculando todas as etapas, para que além da ação, ocorra observação e reflexão no intuito de repensar ou prosseguir com ações;
- Observação: ocorre durante a ação e também registra os fatos observados para que aconteça a reflexão, posteriormente;
- Reflexão: etapa em que o pesquisador reflete sobre os sucessos e fracassos do ciclo ou etapa a fim de propor mudanças ou adquirir conhecimentos acerca da realidade investigada.

Duas particularidades da pesquisa-ação são que 1) “o projeto envolva os responsáveis da prática em todos e cada um dos momentos da atividade” (SOUZA, 2009, p. 40), para tentar garantir a participação dos membros do contexto societário afetado e 2) que essas etapas ocorram em um ciclo não-linear/iterativo (TRIPP, 2005; FRANCO, 2005). Na verdade, um mesmo ciclo pode ser feito e refeito, e suas etapas alternadas, puladas e repensadas ao longo da pesquisa, a depender da realidade investigada e das considerações feitas durante as etapas. Assim, a metodologia assume uma característica flexível e livre para que propostas sejam repensadas e lançadas ao longo do processo por qualquer um dos participantes (no caso dessa pesquisa, professora-pesquisadora e alunos).

A flexibilidade e dinamicidade da pesquisa-ação torna possível um dos seus maiores benefícios, pois, uma vez identificado um entrave ou o descarrilhar do caminho da pesquisa, é possível replanejar para que haja melhorias na prática pedagógica (SOUZA, 2009). As transformações partem da ação conjunta de todos os participantes da pesquisa. Segundo Tripp (2005) e Franco (2005), a prática deve partir de uma ação conjunta, porém, como Tripp (idem) coloca, devido a interesses e capacidades, não é possível que todos os participantes estejam no mesmo patamar, podendo contribuir por obrigação, cooptação, cooperação ou colaboração. Embora, como no exemplo citado pelo autor, existam situações em que alunos são convidados apenas a participar como cooptação da pesquisa, é importante inserir possibilidades para que eles possam ativamente modificar instâncias que não funcionam de acordo com a realidade deles.

Os desafios a serem investigados podem partir de análises de questões e experiências vividas no dia a dia de sala de aula, explorando suas dificuldades, buscando uma reflexão crítica acerca de ações concretas em prol de mudança (SOUZA, 2009). Como coloca Burns (1999, p. 16, tradução minha):

Questionar o espaço de sala de aula e auto-reflexão são componentes importantes para o crescimento pessoal, provendo uma fonte firme e planejamento pedagógico e ação e capacitando-os à enquadrar as decisões locais da sala de aula em considerações educacionais, institucionais e teóricas.<sup>41</sup>

O questionamento e a autorreflexão têm sido uma constante na minha jornada como professora, desde os tempos de bolsista e pesquisadora, quando me envolvi com o curso de

---

<sup>41</sup> The teachers' responses indicate that, from their point of view, classroom enquiry and self-reflection are important components of professional growth, providing a sound source for pedagogical planning and action and enabling them to frame the local decisions of the classroom within broader educational, institutional and theoretical considerations.

Letras e a perspectiva de lecionar, então, para mim, era importante que o planejamento, decisões e mudanças partissem da minha experiência de sala de aula.

Desde o princípio, e talvez pelo contato prévio com a pesquisa-ação, o objetivo era fazer observações e auto-reflexões através dos meus instrumentos de coleta, depois de observar situações que me incomodavam e que meus alunos diziam que incomodavam também em sala de aula. Porém, ao finalmente decidir como iria conduzir metodologicamente o trabalho, também fui confrontada por cronogramas, problemas da própria realidade investigada e perguntas preocupadas do meu orientador, que me levaram a repensar se a escolha da pesquisa-ação tinha sido a correta de fato para cuidar da minha dissertação. Como coloca Franco (2005, p. 493):

(...) há que se considerar que uma pesquisa-ação não se realiza em curto espaço de tempo. É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço. (FRANCO, 2005, p. 493)

Não vi, na minha pesquisa, tanto a falta de observação da realidade a ser modificada e tentei agir sobre ela em outras ocasiões, sem o crivo formal da pesquisa, mas com a formalidade da minha prática docente. Eu conheço a realidade e os alunos, diante dos meus limites. Entre meus alunos, algumas questões de motivação ou de dificuldades em lidar com a língua inglesa tinham surgido em sala de aula. Fiz questionamentos sobre minha própria prática e, aos alunos, restou tentar me informar sobre interesses e dificuldades, os quais tentei adereçar através de estratégias pedagógicas diferentes. Porém, ao propor fazer a pesquisa, fiquei com receio de que, com o curto tempo de investigação e o pouco tempo para espirais cíclicas da pesquisa-ação, caíssemos em uma pesquisa superficial para proposta da metodologia, pois, como diz Franco (2005) a pesquisa-ação demanda tempo para que as espirais cíclicas aconteçam e para que a pesquisa possa tomar forma.

Tempo eu não tinha, pois dentre os muitos desafios no processo da pesquisa, além do tempo necessário para ajustar cronogramas, 2018 foi ano de eleições do IFAL. As eleições mobilizaram toda a escola de junho até dezembro. Alunos e professores estavam envolvidos em campanhas, e aulas foram canceladas para que houvesse debates. Quando finalmente a eleição aconteceu, estávamos há poucas semanas das férias de dezembro e retornaríamos ao trabalho apenas em janeiro. Além disso, 2018 e 2019 foram anos muito complicados para o Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da UFAL, fosse pela perda de

um ponto nas avaliações da CAPES, que deixaram alunos e professores pressionados por produção acadêmica ou pelo calendário da UFAL, que ficou atrasado após uma greve de quase três meses em 2017, que ocorreu no período em que comecei o mestrado.

Enquanto me questionava sobre como conduziria a pesquisa considerando tantos desafios, entrei em contato com um texto de Ellis e Bochner (2000) acerca da autoetnografia. Embora eu tenha visto outros textos que tratavam de pesquisas similares com outras nomenclaturas (narrativa pessoal, autobiografia, entre outros, também apontadas pelos autores em seu texto), esse texto em específico me chamou atenção por fugir bastante aos padrões do que a escrita acadêmica costuma exigir. Na verdade, há muito tem sido um incômodo pessoal meu, que fui formada em uma faculdade com pesquisas com vieses positivistas (sou graduada em Análise de Sistemas) que 1) mesmo durante a graduação em letras, eu tinha dificuldade em me inserir na pesquisa apesar de fazer pesquisa qualitativa e apesar de acreditar que havia muito de minhas impressões nas minhas interpretações de dados; 2) meus textos acadêmicos tendiam a utilização de uma terceira pessoa neutra mesmo que eu interpretasse dados a partir de diários de aula; e, 3) que muito do conhecimento produzido na academia me parecia inacessível ou difícil de compreender, embora nesse caso, não saiba dizer se me passa a impressão pela ideia de distanciamento entre pesquisador, participantes e contexto sócio-histórico ou porque são conhecimentos simplesmente difíceis de apreender.

Para Ellis e Bochner (2000), o termo autoetnografia está em circulação pelo menos pelas últimas duas décadas, e como muitos termos usados por cientistas sociais, no processo de evolução do método, definição e aplicação se tornaram complexos. Por vezes a autoetnografia é colocada como um subtipo de outras formas autoetnográficas ou de pesquisa qualitativa. Em especial nos últimos cinco anos (na publicação de 2000), houve uma mudança na quantidade de professores que utilizam suas experiências de sala de aula como dados de pesquisa. Já Souza e Garms (2014) colocam que o método autoetnográfico aparece como alternativa da pesquisa social ao positivismo na Alemanha no fim do século XIX. “Sob a influência de Bakhtin (1981) o espaço interpretativo disponível para os leitores se ampliou, encorajando múltiplas perspectivas, significados variáveis, vozes plurais e conhecimentos locais e ilegítimos que transgridem declarações de um corpo unitário de teoria”<sup>42</sup> (ELLIS, BOCHNER, 2000, p. 474, tradução minha). Autoetnografias começaram com a mudança na dúvida epistemológica associada com a crise de representação e a mudança da composição

---

<sup>42</sup> Under the influence of Bakhtin (1981) the interpretive space available to the reader was broadened, encouraging multiple perspectives, unsettled meanings, plural voices, and local and illegitimate knowldeges that transgress against the claims of a unitary body of theory.

daqueles que eram etnógrafos, com mais mulheres, membros de classes baixas ou de grupos étnicos e raciais (BOCHNER, ELLIS, 1999 apud BOCHNER, ELLIS, 2000), ou, como uma *ciência das mediações* interpretando comportamentos individuais e sociais em nível local, em resposta à necessidade do concreto na pesquisa (SOUZA; GARMS, 2014).

Ainda sim, eu persistia (e por vezes as pesquisas na academia persistem) com a escrita acadêmica, impessoal e distante, ao invés daquelas que se se aproximam de nossas realidades como professores e de nossos sentimentos de vitória, frustração ou dúvida nas incertezas de nossas escolhas pedagógicas. Colocam os autores Ellis e Bochner:

Em não insistir em algum tipo de responsabilização pessoal, nossas publicações acadêmicas reforçam o padrão da terceira-pessoa, voz passiva, que dá mais validade ao conhecimento abstrato e categórico que ao testemunho da narrativa pessoal e da voz em primeira pessoa. (...) Uma vez que os trabalhos anônimos se tornaram a norma, então as histórias pessoais e autobiográficas se tornaram uma forma delinquente de expressão.<sup>43</sup> (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 473, tradução minha)

Se como linguista aplicada me proponho a questionar epistemologias engessadas em prol de ouvir vozes menos privilegiadas, uma das vozes pode ser a minha como professora e pesquisadora. Pensei, ao ler o texto, que se ainda lemos biografias hoje e dizemos que delas “aprendemos lições”, considerando que nossas narrativas como professores não se assumam como a história de mais ninguém senão a nossa em nossos contextos sócio-históricos, por que elas são marginalizadas dentro da academia, e delas também não podemos “aprender lições”? As narrativas se apresentam na pesquisa como uma forma de pensar a práxis e compreender as experiências dos fenômenos estudados a partir de uma visão subjetiva das ações do pesquisador (CONNELLY; CLANDININ, 2004 apud OLIVEIRA, 2017) pois, “ao explorar uma vida em particular, eu espero entender um modo de viver”<sup>44</sup> (ELLIS, BOCHNER, 2000, p.473, tradução minha).

Entretanto, as narrativas da autoetnografia não são “exemplos” do como fazer. Utilizá-las desse modo, nega seu caráter subjetivo. Souza e Garms (2014, p.3) colocam que “tomar uma narrativa biográfica para confirmar certos aspectos ou generalizá-los, ou ainda apelar por sua representatividade, nega o caráter do método”. Isso não quer dizer que as narrativas não têm caráter representativo de certos aspectos culturais ou de grupos sociais, mas qualquer

---

<sup>43</sup> “By not insisting on some sort of personal accountability, our academic publications reinforce the third-person, passive voice as the standard, which gives more weight to abstract and categorical knowledge than to the direct testimony of personal narrative and the first-person voice. (...) Once the anonymous essay became the norm, then the personal, autobiographical story became a delinquent form of expression”. (

<sup>44</sup> “By exploring a particular life, I hope to understand a way of life”.

generalização feita a partir do método empobrece a experiência pessoal do autor/pesquisador e derrota o propósito de validar as experiências pessoais como verdadeiras.

É curioso pensar que nas narrativas que uso na gamificação vejo potencial para criar engajamento e motivação. As minhas narrativas também podem ser engajadoras e me aproximar dos leitores em nível emocional, em nível de experiência e, também despertar neles o desejo de escrever suas próprias narrativas ao observar as minhas. As narrativas são únicas, pois cada uma enxerga o mundo através das lentes para que só elas possuem (ELLIS; BOCHNER, 2000).

Isso não tornou esse estudo mais fácil. Na verdade, estar disposto a escrever sua narrativa pessoal como professor é expor ideologias, sentimentos, relacionamentos pessoais e profissionais abertamente. Para escrever uma biografia é necessário prestar atenção ao corpo, pensamento e emoções, usar da memória emotiva e instrospectiva, entender as experiências relatadas e tentar escrevê-las (ELLIS; BOCHNER, 2000; EINSENBACH, 2016). O pesquisador deve ter sensibilidade, reflexão e instrospecção, além de uma escrita capaz de revelar os sentimentos do pesquisador ao leitor. E o mais assustador, aquele que escreve pode se confrontar com lados de si mesmo que podem ser dolorosos de enxergar. É necessário disponibilizar-se a perder o controle de si mesmo e ceder para a narrativa e para os leitores, expondo sucessos e falhas os quais muitos não querem expor. Eisenbach (2016, p. 606, tradução minha) aponta suas preocupações sobre enveredar em pesquisa autoetnográfica quando reflete sobre as tensões e possíveis ônus de se expor no texto acadêmico:

No momento em que a história chega à superfície – o momento em que o pulo está completo – esses contos de triunfo pessoal e falhas, momentos de frustração e trepidação, demonstração de emoção crua e humanidade, já não são meus. Eles agora pertencem ao mundo. Se eu estou pronta para ficar nua ou não, expor minha verdadeira vulnerabilidade, já está feito.<sup>45</sup>

A pesquisa autoetnográfica, segundo Oliveira (2017, p. 21), deve ser orientada sob três aspectos importantes: temporalidade, sociabilidade e lugar. A temporalidade se refere à em que momento do espaço tempo estão nossas experiências. Aponto especialmente a temporalidade, pois lidamos com narrativas passadas, nossas leituras presentes e reflexões acerca do futuro possível, após as mudanças proporcionadas pela reflexão. A sociabilidade diz respeito às pessoas e as condições sociais delas que expomos em nossos textos, e o lugar é a

---

<sup>45</sup> The moment my stories break the surface – the moment my jump is complete – these tales of personal triumph and failure, moments of frustration and trepidation, demonstration of raw emotion and humanity, are no longer mine (Clandinin & Connelly, 2000). They now belong to the world. Whether I am ready to become naked or not, to expose my true vulnerability, it is done (Ellis, 1999).

determinação de onde ocorre nossa pesquisa (CONNELLY; CLANDININ, 2004 apud OLIVEIRA, 2017).

Para que a interpretação em um trabalho autoetnográfico ocorra, também é necessária uma visão exterior que se foque nas questões sociais e culturais que envolvem a experiência pessoal e a exposição da visão pessoal e vulnerável. Colocam Ellis e Bochner:

Entre idas e vindas, autoetnógrafos observam, primeiro por meio de uma lente ampla etnográfica focando nos aspectos culturais e sociais externos a experiência pessoal; então, eles olham para dentro, expondo um eu vulnerável que é movido por e consegue mover, refratar e resistir interpretações culturais. (...) Enquanto eles dão zoom para perto ou longe, para dentro ou fora, distinções entre o pessoal e cultural ficam sem foco, algumas vezes além até mesmo de reconhecimento.<sup>46</sup> (ELLIS, BOCHNER, 2000, p. 739, tradução minha)

Dentre os modos de escrever autoetnografias, estão narrativas curtas, poesia, ficção, montagens de fotografia, diários e escritas fragmentadas que navegam entre pessoal e acadêmico. Mello (2005 apud OLIVEIRA, 2017) aponta que a linguagem menos canônica é geralmente preferida na pesquisa autoetnográfica e que isso pode aproximar o conhecimento produzido para a academia do público geral.

Em etnografias reflexivas, como também chamam Ellis e Bochner (2000) a experiência pessoal do pesquisador ganha o maior espaço na descrição cultural do estudo, porém, também existem possibilidades de estudar essas experiências junto de outros participantes, ou até mesmo em confessionais sobre o conduzir da pesquisa em si. Para mim, seria egoísta pedir aos alunos para participar de minha pesquisa, mas fazer com que suas vozes fossem apenas refletidas em minhas narrativas pessoais e impressões. Por isso, era importante que eles aparecessem em meus relatos também através de questionários e atividades de aula que mostrassem suas vozes, para que ao menos, aqueles que entrassem em contato com essa dissertação, pudessem ver os alunos com outros olhos, além das minhas impressões. Bochner e Ellis (2000, p. 742, tradução minha) colocam que os “participantes são encorajados a participar em um relacionamento direto com o autor/pesquisador, serem tratados como co-pesquisadores, dividir a autoridade e autorar suas próprias vidas com suas próprias vozes”<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide-angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience; then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract, and resist cultural interpretations. (...) As they zoom backward and forward, inward and outward, distinctions between the personal and cultural become blurred, sometimes beyond distinct recognition.

<sup>47</sup> Participants are encouraged to participate in a personal relationship with the author/researcher, to be treated as coresearchers, to share authority, and to author their own lives in their own voices

Ao me confrontar inicialmente com a autoetnografia, senti resistência de aderir completamente à metodologia pois com a proposta desse trabalho eu não queria só buscar possibilidades para alguns desafios de minha prática docente, mas também perceber, nas vozes dos meus alunos, ao utilizarem a LI para se comunicarem, algum senso de que o idioma também era deles. Meu receio era que minha voz fosse mais forte do que a deles, por tal razão da minha persistência com a pesquisa-ação, que parecia deixar mais clara a participação dos alunos na pesquisa. Porém à medida que aprofundava as leituras sobre autoetnografia, conscientizava-me de que o foco é minha interpretação, mas que ela parte e é influenciada por minhas experiências junto dos alunos e pelas leituras teóricas, por exemplo. Eisenbach (2016) diz que inevitavelmente, por não vivermos isolados, se partilharmos nossas histórias, estamos contando também as histórias daqueles que nos são próximos.

O compromisso com a verdade ética na autoetnografia é uma preocupação dentro de uma academia que demanda resultados de pesquisa comprovados por dados quantitativos. Porém, tal como confiamos nas leituras, interpretações e escritas de autores distantes de nós, nos prestamos ao mesmo com os relatos autoetnográficos nesse tipo de pesquisa. Não apenas no pesquisador, estamos confiando no comprometimento com a “verdade” dos participantes, que se refletem em dados da pesquisa. Eisenbach (2016, p. 605, tradução minha) diz que “nós confiamos que eles (os participantes) nos dão uma narrativa honesta dos eventos ou uma resposta honesta ao questionário. Essa verdade se estende além da visão de verdade literal e entra no campo de uma visão colaborativa e emocional”<sup>48</sup>. A verdade trazida na autoetnografia cruza com uma questão crucial da ética da pesquisa em LA: a pesquisa autoetnográfica também demanda nossa própria honestidade, e o reconhecimento de que ao lidar com participantes não-neutros, seja eu ou eles (ou nós, simultaneamente), nossa pesquisa está sujeita a mudanças repentinas e incertezas, e registrá-las, tal como registramos quem somos neste estudo, é cumprir nosso papel para com a verdade (CELANI, 2005).

Além do compromisso com a verdade, outro ponto é se as narrativas são suficientemente interessantes ou abertas, ou até mesmo verdadeiras, considerando que são relatos do próprio pesquisador. Críticos mencionados por Bochner e Ellis (2000) argumentam que as narrativas não podem ser determinadas ou completas dadas as distorções da memória, que fazem com que elas sejam narrativas sobre o passado, não o passado de fato, e no papel de pesquisador que escreve uma história, sem distanciamento, o objetivo se torna mais uma

---

<sup>48</sup> “As researchers, we are asked to trust the data. In doing so, we are trusting our participants. We trust that what they say is true. We trust that they provide an honest rendition of events, or an honest response on a survey. This truth extends beyond a vision of literal truth and enters into an emotional, collaborative truth”

terapia pessoal que uma análise dos fatos (ATKINSON,1997 apud ELLIS; BOCHNER, 2000). Porém, Eisenbach (2016) não nega que ao narrar nossas histórias, estamos sempre escolhendo momentos e que é difícil apreender onde começam as verdades que percebemos e aquilo que escondemos de nós mesmos sobre nossas vidas pessoais e profissionais. Isso não invalida nossas experiências narrativas, mas traduz a realidade de um humano com múltiplas identidades, confuso e frágil.

A noção de verdades/realidades relatadas que pode ser lida de modos múltiplos é bem presente nas narrativas pessoais, e prefiro ver os relatos do modo como coloca Fabrício (2006, p. 54-55) em sua leitura de Foucault apontando que “(...) nossos discursos configuram ambientes, produzem espaços e criam noções de coerência e estabilidade. A realidade, por conseguinte, não é um dado; é um efeito, uma operação de práticas discursivas ‘ordenadoras’ do mundo social”. É uma questão de como chamar “fato” ou “verdade única”, domínios de saber que produzem discursos e normatizam e normalizam conceitos, crenças e valores de nossa vida social, em generalizações, dispensando as relações de poder e outras realidades possíveis. Ao invés disso, utilizando as narrativas, não estamos tentando captar todos os fatos ocorridos ou uma verdade única. “Uma história não é uma tentativa neutra de espelhar os fatos da vida de alguém; ela não busca recuperar significados já constituídos”<sup>49</sup> (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 744, tradução minha), na realidade, ela tenta validar outras realidades possíveis.

Perguntas que Ellis e Bochner (2000) colocam como importantes na pesquisa autoetnográfica são: quais as consequências da minha narrativa? Em que tipo de pessoa ela me transforma? Quais são as possibilidades que ela introduz em minha realidade? E talvez a completa precisão dessas respostas seja impossível, mas objetiva-se, através das respostas, que constituem à pesquisa autoetnográfica, “encorajar empatia e promover diálogo”<sup>50</sup> (Ibid., p. 748, tradução minha). Esse diálogo pode ocorrer entre eu que escrevo e eu que leio, entre minhas anotações como professora e respostas dos alunos, entre minhas percepções das memórias e os dados coletados. A validade da metodologia autoetnográfica está na verosimilhança com a realidade relatada, viva, possível e acreditável (Ibid., p. 751).

No texto de Ellis e Bochner, os pesquisadores colocam, acerca do valor terapêutico das narrativas pessoais, que eles imaginam a autoetnografia como “pesquisa-ação para o

---

<sup>49</sup> “A? One? story is not a neutral attempt to mirror the facts of one's life; it does not seek to recover already constituted meanings. Only within the memoropolitics surrounding the accuracy of recovered memories, which emerged within the context of positivist psychology, would such a criticism be threatening.”

<sup>50</sup> “The goal is to encourage compassion and promote dialogue.”

indivíduo”<sup>51</sup> (2000, p. 754, tradução minha) no sentido em que o estado de avaliar, analisar e recomeçar a partir de uma nova espiral pode ser catártico emocionalmente, para leituras antes dolorosas sobre as experiências relatadas.

Abracei a ideia como algo que relacionava o conhecimento que eu tinha de pesquisa com o que eu iria adquirir, pensando que se através dos meus diários reflexivos, que já eram instrumentos de coleta antes de começar a pesquisa, somados aos relatos e interações e produções escritas dos alunos e minhas reflexões pessoais acerca da minha realidade de sala de aula, talvez eu pudesse catalizar mudanças positivas no tempo de pesquisa em minha sala de aula, com meus alunos ou minhas, internas, fosse através de uma ação para a pesquisa ou só uma ação pelas necessidades de mudança.

### **2.3. Falemos dos objetivos e instrumentos de coleta**

O objetivo geral foi compreender minha experiência como professora no processo de ensino-aprendizagem ao aplicar estratégias gamificadas para o ensino de (escrita em) LI, sob a perspectiva do letramento crítico em uma plataforma virtual.

Os dois objetivos específicos destrincham o que estabeleci como objetivo geral. Assim, são eles: analisar e refletir sobre a minha participação e a dos alunos nas aulas gamificadas; identificar os impactos da experiência gamificada.

A interpretação da produção escrita se deu através dos meus diários de aula reflexivos (autobiografias) e atividades dos alunos feitas em sala e/ou postadas online, confirmando, refutando ou produzindo reflexões acerca de minhas colocações sobre os eventos passados em sala. Através delas e de discussões acerca dos temas estudados em sala de aula, tentei compreender os posicionamentos críticos dos participantes, levando em consideração também o processo de aprendizagem de LI e se, através das aulas, os alunos ou eu os percebi mais confiantes, autônomos e empoderados como falantes de inglês como uma língua adicional.

Como ferramentas de pesquisa, além dos diários de aula e questionários, realizei uma entrevista com alunos voluntários. Também incluo as atividades relativas à gamificação, as tabelas de pontos promovidas por conta da metodologia, planos de aula e gravações de áudio das aulas. Para facilitar o acesso e a visualização, a tabela a seguir explica e quantifica os instrumentos de coleta.

---

<sup>51</sup> (Therapeutic value) “I think of it as action research for the individual”

**Tabela 4:** Instrumentos de coleta, objetivos, procedimentos e quantidades.

<b>Instrumento de coleta</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Contribuições</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Diários de aula</b>	Registrar os eventos passados ao longo das aulas e minhas percepções acerca de falhas e acertos dos meus objetivos educacionais, assim como minhas percepções ao longo do jogo sobre mim, sobre os alunos e sobre a pesquisa.	Através dos diários, pude rever minhas percepções ao longo das aulas e compará-las com minha visão ao encerrar o jogo, com outros dados em mãos. É um confronto entre o meu “eu” de antes com o “eu” que estava no momento de reconstrução.	15 diários (correspondentes às aulas ministradas, exceto pela junção dos diários da aula de introdução com a segunda e um diário a menos por conta dos jogos internos, resultando em 15)
<b>Gravações das aulas</b>	Guardar os registros orais de nosso dia a dia de sala de aula, do início das aulas até o momento em que os alunos são liberados. É um registro também das vozes desses alunos em interação com o jogo.	Utilizei as gravações em comparação com os diários de aula. Usei os diários para guiar uma escuta direcionada, e registrei momentos com os alunos que me chamaram à atenção.	21 áudios com aproximadamente 18 horas de registro (alguns áudios estão divididos em partes).
<b>Planos de aula</b>	Rever as ações planejadas para as atividades em sala realizadas e não-realizadas, e as mudanças causadas pelas ações dos alunos em sala.	Os planos me permitiram verificar algumas questões relacionadas ao meu modo de ensinar e os empecilhos e triunfos ao longo das aulas.	7 (utilizados em ambas as turmas)
<b>Questionários</b>	Averiguar percepções dos alunos acerca da gamificação. Foram 2: um de sondagem, para avaliar possibilidades de trabalho com a gamificação e um final, ao término das atividades, para registrar as percepções dos alunos ao término do jogo.	Através do questionário de sondagem, sobre o qual falei acima, pude analisar quais estratégias gamificadas seriam utilizadas no jogo de acordo com as necessidades dos alunos, tal como lançar uma luz ao exercício criativo da narrativa. Nos questionários finais, observei as percepções dos alunos acerca do processo da gamificação, buscando pontos positivos e negativos que eles visualizaram com esse trabalho em sala de aula.	35 (sondagem) 17 (finais)
<b>Produções escritas</b>	Permitir que eu perceba não apenas o processo de aprendizagem dos alunos com relação a língua, como também com a criticidade.	As produções me ajudaram a perceber questões de criticidade e também a interação dos alunos com o fórum, uma vez que foram todas virtuais.	150, entre atividades diversas.
<b>Dados das estratégias gamificadas</b>	Mostrar o que ocorreu na interação dos alunos com o jogo do ponto de vista mecânico. Consiste principalmente na tabela de pontos de Experiência e postagens na plataforma virtual.	Através das tabelas pude rever a interação dos participantes com o jogo. As postagens do fórum me permitiram rever minhas interações com os alunos <i>online</i> .	1 tabela de pontos de experiência e 130 postagens no fórum na conta do The Boss, 6 como Ava e 2 como Kaleo.
<b>Registro do Whatsapp</b>	Interagir com os alunos no	Apesar das poucas	2 grupos

	processo do game, repassando informações acerca de atividades e respondendo dúvidas.	interações no Whatsapp, foi um modo de revisitar as interações entre os grupos e o relacionamento deles com as atividades e os instrumentos de coleta.	relacionados ao jogo, 1 grupo da turma 3HOSP <sup>52</sup>
<b>Entrevistas</b>	Suprir parcialmente a falta de respostas no questionário. Foi feita no início do ano letivo seguinte, em gravações, com perguntas resumidas tiradas do questionário final.	As entrevistas foram feitas com alunos voluntários, que optaram por uma versão gravada em áudio, mas não filmada. Utilizei-as para suprir as poucas respostas ao questionário final online e interpretei as respostas vinculando-as a momentos que julguei importantes das reflexões.	16 gravações transcritas (11 3HOSP; 5 3AGRO)

Fonte: da autora, baseada em Santos, 2019.

Oliveira (2017, p. 34) coloca que a interpretação dos resultados é resultante de uma composição de sentidos a partir dos relatos escritos e da visão do pesquisador, dizendo que “os olhares que podem ser lançados sobre as experiências vividas e narradas no decorrer de uma pesquisa estão implicados com a forma como o pesquisador vê a si mesmo, bem como com a maneira como ele se coloca no mundo”. Isso não quer dizer que há uma única visão acerca das narrativas ou do próprio pesquisador, pois cada um dos participantes da pesquisa observa de diferentes ângulos, a partir da posição que ocupam nessa realidade relatada. Adiciono, das palavras do pesquisador (Ibid., p. 34): “Ao compor os sentidos das experiências, o que o pesquisador narrativo faz é construir algumas das interpretações possíveis para as histórias experienciadas, reconhecendo, no entanto, a possibilidade de que outras interpretações também sejam possíveis”. É também na possibilidade de outras interpretações que reside parte da dor de expor as narrativas pessoais de sua sala de aula, pois isso põe não apenas o professor como também o pesquisador como vulnerável aos julgamentos e outras visões dessas mesmas realidades.

Os principais desafios durante a pesquisa foram definitivamente o tempo curto para a coleta de dados e as circunstâncias das turmas escolhidas, que apresentei brevemente antes, mas reforço a seguir.

## 2.4. O local da pesquisa e os participantes

<sup>52</sup> O grupo 3AGRO não permite professores em seu grupo de alunos do Whatsapp.

Como narrei a princípio, no projeto da pesquisa, tinha feito a proposta para que a dissertação fosse feita nas turmas do Nucli-UFAL ou ofertada para alunos da UFAL. O que eu não esperava era, ainda no começo do mestrado, começar a atuar como professora da matéria de Língua Inglesa no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), no campus Maragogi. Fui aprovada no concurso e iniciei minhas aulas no fim do segundo bimestre (em setembro de 2017) e até o final do ano ainda estava tentando me adaptar à realidade do campus, conhecendo os alunos e as novas responsabilidades no papel de professora da rede federal de ensino. Tenho seis turmas no total, entre manhã e tarde, de alunos do Ensino Médio técnico nos cursos de Hospedagem e Agroecologia.

Ao entrar no novo ano letivo, em 7 de março de 2018, fiquei com duas turmas no período da manhã com mais de 30 alunos, o 3º ano de Hospedagem e o 3º ano de Agroecologia, ambas turmas A, referentes a serem do período matutino. Enquanto repensava o tempo que teria para me deslocar para a UFAL e pôr minha pesquisa de mestrado em andamento, e, ao mesmo tempo, ter que estar dois dias presente em Maragogi para realizar minha tarefa como professora, algumas inquietações surgiram da minha convivência no IFAL no ano letivo de 2018.

A primeira inquietação me ocorreu pelo fato de os alunos, em geral, repetirem o discurso “Eu não gosto de escrever”. Passei a me questionar se o que eles chamavam de escrever se referia ao ato de copiar instruções e atividades do quadro, se eles se referiam a realizar atividades escritas trabalhadas em LI ou se era um pouco dos dois. Com o tempo de convivência, notei que eles não gostavam de copiar atividades do quadro e que, quando podiam, preferiam tirar fotos do conteúdo. Além disso, notei nas atividades escritas certa dependência do uso de tradutores online e dificuldades para corrigir os erros causados pela tradução literal. Mesmo em atividades mais simples, como a redação de um pequeno parágrafo em um tema e estruturas gramaticais trabalhadas em sala, para eles, a ferramenta do tradutor agia como uma muleta, trazendo palavras ou frases que eles não conseguiam redigir, ao invés de pensar em estratégias como repensar a mensagem e transmití-la de outra maneira, por exemplo.

Outra inquietação foi que uma das turmas, o 3º ano de Hospedagem, que tinha sido minha turma no ano anterior, estava desmotivada. Eles eram minha maior turma, com 39 alunos. Falei com eles algumas vezes sobre as dificuldades que eles tinham com a matéria de Língua Inglesa, e embora os visse interessados, percebi que eles desistiam mais facilmente do que no ano anterior quando encontravam algum entrave ou dificuldade com o idioma. Tentei

algumas estratégias para fazer com que retomassem o interesse, até mesmo usar o 2º bimestre para fazer uma revisão de vocabulário, pontos gramaticais e assuntos da ementa do ano anterior (conceitos básicos para o conhecimento de língua inglesa, registros formal e informal, por exemplo), mas cada vez mais, estava observando as ausências de alunos que sabia que estavam no campus, e às vezes até mesmo em sala, preferiam fazer outras atividades no momento da aula.

Essas não são as únicas dificuldades desses alunos. Alguns deles fazem estágios por conta do curso, estão envolvidos com monitorias e projetos de extensão para garantir que tenham uma bolsa para auxiliá-los nos estudos dentro do IFAL. Outros problemas enfrentados por eles acontecem por conta do transporte: o campus Maragogi não apenas atende a população de Maragogi, como também alunos de Porto de Pedras, Japaratinga, Matriz do Camaragibe, São Luiz do Quitunde entre outros municípios circunvizinhos. O transporte deles até o campus depende do ônibus provido pelas prefeituras e não é incomum que o ônibus não esteja disponível ou esteja sem combustível para ir até o IFAL. O transporte faz com que alunos de certos municípios falem muito e se atrasem com relação a alunos de municípios com maior facilidade de acesso ao campus.

Mesmo assim, levando em consideração as dificuldades dos alunos, tentei atribuir e lembrá-los de que eles têm responsabilidades nas minhas aulas, tanto quanto nas aulas de outros professores. Dentro do ambiente de aprendizagem, tanto eu no papel de professora quanto eles no papel de alunos temos interesses, direitos, deveres e responsabilidades, e isentá-los completamente das responsabilidades diante de suas dificuldades é me isentar também de usar meu papel como educadora no processo de construir com eles essa noção de cidadania e autonomia.

Das cinco turmas que tenho, escolhi trabalhar nas duas turmas de 3º ano porque eram as que mais me preocupavam nas aulas de inglês. Na chamada, também contando os desistentes e os quase sempre ausentes, tenho 39 alunos no curso de Hospedagem e 33 no de Agroecologia. Para fins de organização, vou me referir a turma de Hospedagem por 3HOSP e a de Agroecologia por 3AGRO. O cronograma de aulas foi traçado após a aplicação do questionário, para contemplar escolhas também dos alunos em temas a serem trabalhados. O total de aulas resultava em oito, e o tempo estava correndo.

Por serem turmas de dois cursos bem diferentes, senti que os interesses e formas de abordar a LI em cada uma delas devia ser diversificado, mas admito que, por conta de tempo, acabei me entregando a muitas vezes usar o mesmo plano de aula para ambas as turmas.

Algumas atividades que funcionavam em uma não funcionavam na outra e vice-versa. Levei em consideração a alta competitividade dos alunos de Hospedagem e as dificuldades com ônibus dos alunos de Agroecologia, mas nem sempre fui capaz de atender todas as demandas também. A frustração com as falhas em minhas aulas me levou a pensar também nisso como uma inquietação e até a culpar o curso de mestrado e outras ocupações por não cumprir apropriadamente meu papel como professora. Meus desafios também devem se refletir no modo em que analiso as aulas ministradas.

Abaixo, há uma tabela com as principais características do 3AGRO e 3HOSP:

**Tabela 5:** Informações sobre as turmas participantes.

<b>Turma do 3º ano de Agroecologia (3AGRO)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 33 alunos na lista de presença;</li> <li>• Lecionada por outro professor no segundo ano;</li> <li>• Tem conhecimento básico em língua inglesa, e embora reclamem ocasionalmente do uso de inglês em sala de aula, costumam aceitar o uso da língua em sala mais facilmente. Quase metade da turma é de São Luiz do Quitunde, e quando o ônibus falta, o que acontece com frequência, a turma fica vazia.</li> </ul>
<b>Turma do 3º ano de Hospedagem (3 HOSP)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 39 alunos na lista de presença;</li> <li>• Lecionada por mim no segundo ano;</li> <li>• Sentem dificuldade com língua inglesa e reforçam isso com frequência. São competitivos e estavam aparentemente desmotivados.</li> </ul>

Fonte: da autora, baseada em Santos, 2019.

Complemento apontando quem foram as equipes e alunos participantes de cada uma das turmas ao longo de nossos encontros:

**Tabela 6:** Grupos das turmas 3AGRO e 3HOSP

<b>Grupos do 3AGRO (27 participantes)</b>	<b>Grupos do 3HOSP (38 participantes)</b>
<b>THE LIARS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorry</li> <li>• Tammy</li> <li>• Blues</li> </ul>	<b>AT FIVE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angel</li> <li>• Bloom</li> <li>• Lua</li> <li>• Star</li> <li>• Estela</li> </ul>
<b>BLACK WINX</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• JamesBond</li> <li>• Marilu</li> <li>• Barry</li> <li>• Joker</li> <li>• WDCeifador</li> </ul>	<b>RAIDERS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frog</li> <li>• Agnes</li> <li>• Siry</li> <li>• Gorda</li> <li>• Son Pardeinch</li> <li>• Manuzinho</li> </ul>
<b>THE WINX</b>	<b>THE STRANGERS</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leonidas</li> <li>• Jelly</li> <li>• Bridges</li> <li>• Lita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordelia</li> <li>• X-26</li> <li>• Maia</li> <li>• Jhon</li> <li>• W.W.</li> </ul>
<b>SUPER DRAGS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabret</li> <li>• Spiderman</li> <li>• L.D.</li> <li>• Minato</li> </ul>	<b>DANGER GIRLS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Milly</li> <li>• Nyx</li> <li>• Darlly</li> <li>• Lanny</li> <li>• Curly</li> <li>• MaryJane</li> </ul>
<b>DOUBLE-O-FIVE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dener Jackson</li> <li>• Grey</li> <li>• Malava</li> <li>• Ally1</li> <li>• Ally2</li> </ul>	<b>SOCIOPATHS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tokio</li> <li>• Wolverine</li> <li>• Escanor</li> <li>• Saitama</li> <li>• Denver</li> </ul>
<b>FALLEN ANGELS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Raguel</li> <li>• Samael</li> <li>• Engel</li> </ul>	<b>RED HAWK</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• King</li> <li>• Luckspeed</li> <li>• Wallis</li> <li>• JcTheMan</li> <li>• Snooze</li> </ul>
<b>SQUARE HEADS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Catléya</li> <li>• Mike</li> <li>• Betty</li> </ul>	<b>CHARLIE'S ANGELS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Badgirl321</li> <li>• Lissa</li> <li>• KeyS</li> <li>• JayJayPrink</li> <li>• Eddy</li> </ul>

## 2.5. Primeira sondagem: um questionário

Após escolher as turmas nas quais faria a pesquisa, eu precisava saber dos alunos quais os objetivos deles no processo de aprendizagem de LI e seus interesses relacionados a jogos. Muitos deles conversavam sobre jogos eletrônicos comigo no dia a dia e faziam recomendações (*Free fire* era a recomendação mais repetida). Ocasionalmente também os via jogando em sala de aula, um dos desafios disciplinares que sempre tento manter controlado com muito esforço. Sabendo disso, mais do que impor minhas ideias sobre jogos, achei que seria interessante questionar, a partir das experiências deles, quais os maiores atrativos dos jogos com os quais eles tinham contato constante. O intuito era usar as informações como base para escolher as estratégias gamificadas em sala que seriam mais atraentes ou motivadoras durante o processo da pesquisa. Nas etapas postas por Alves, Minho e Diniz (2014) para a gamificação, as ações equivaleriam às etapas 2 e 3: 2) conhecer o público e 3) definir o escopo do jogo. A etapa 1 já era natural para mim e para meus alunos, que tem o

hábito de jogos eletrônicos. Considerei também que o jogo teria que ter uma narrativa e incluí perguntas que me ajudassem a pensar numa pequena história que seria interessante para os alunos interagirem. Seria a narrativa que daria contexto, significado e relevância às tarefas no processo do jogo (KAPP, 2012).

Em outras ocasiões, já tinha perguntado diretamente a eles quais os interesses que eles tinham com as aulas de LI, mas as respostas sempre eram muito vagas, e quando eles sugeriam temas específicos para trabalhar em sala de aula, quase sempre me peguei deixando essas sugestões um pouco de lado em virtude de priorizar o currículo exigido pela instituição, por conta do curto tempo do calendário acadêmico.

Acerca dos conhecimentos deles de LI, pensei em perguntas que ajudassem a montar um curso com foco em escrita e atendesse as necessidades que os alunos apontariam também. Para isso, baseado em um questionário que tinha sido aplicado anteriormente nos cursos do NucLi-UFAL, sondei *needs, wants and lacks* dos participantes, buscando auxílio no Inglês para propósitos específicos<sup>53</sup> como um apoio para planejar um curso mais curto e objetivo para esses alunos. O intuito era elaborar um curso de escrita usando a gamificação que mesclasse meus interesses como professora com os dos alunos no ensino-aprendizagem de LI.

Para não deixar o questionário excessivamente longo, fiz perguntas abertas e fechadas, deixando também explicado no dia em que o apliquei para a turma que eles eram livres para acrescentar itens nas respostas fechadas, se assim quisessem. Expliquei também os objetivos de cada pergunta e pedi para que não se identificassem, exceto por colocar o curso deles no canto da folha, pois tinha curiosidade de saber se haveria muitas diferenças entre objetivos instrucionais e interação com jogos entre uma turma e outra. O questionário aplicado foi o seguinte:

**Questionário 1** – Lançado aos alunos dos 3ºs anos no IFAL – Campus Maragogi, aplicado dia 3/12/18.

Questionário

Sobre língua inglesa

1. Qual seu principal objetivo ao aprender inglês?
  - Falar
  - Escrever
  - Ler
  - Ouvir

---

<sup>53</sup> Através das *needs, wants and lacks* é possível desenhar estratégias educacionais para um curso mais focado no que os alunos precisam aprender, o que eles querem ou acham que querem aprender e o que falta a eles para conseguir atingir esses objetivos.

- o Outros: \_\_\_\_\_
- 2. De que forma você melhor aprende inglês? \_\_\_\_\_
- 3. No seu dia a dia, você precisa de inglês para \_\_\_\_\_
- 4. Ao terminar esse ano letivo, você gostaria de ter habilidade para \_\_\_\_\_
- 5. Quais assuntos você gostaria de falar em inglês mas não consegue? \_\_\_\_\_
- 6. Você se considerará fluente quando finalmente conseguir \_\_\_\_\_
- 7. O que mais te atrapalha/desmotiva no processo de aprender inglês?

- ( ) Tempo
- ( ) Dificuldades com o inglês
- ( ) Falta de material para estudo
- ( ) Falta de feedback
- ( ) Outros interesses
- ( ): outra: \_\_\_\_\_

#### Sobre jogos

1. Você tem interesse por jogos? De que tipo?

- o
- Tabuleiro  Point and Click  Luta
- o Plataforma  Visual Novels  Simulação
- o Horror  Estratégia  Educacional
- o Ação  RPG de ação  MMO \_\_\_\_\_
- o FPS (First Person  RPG tático  MOBA
- Shooter)  RPG de mundo aberto  Outros: \_\_\_\_\_
- o Ficção interativa  Esporte
- 2. O que mais lhe prende quando você está jogando? \_\_\_\_\_
- 3. Qual elemento é indispensável em um jogo divertido (história, pontos de experiência, cooperação online, cooperação off-line, rankings, PVP, PVM, por exemplo): \_\_\_\_\_
- 4. Que tipo de temática mais lhe atrai em um jogo? \_\_\_\_\_

Fonte: autoral, 2018

Através das perguntas da sessão “Sobre língua inglesa”, eu tinha interesse de sondar algumas percepções dos alunos acerca do processo de aprendizagem deles do idioma, e, talvez, confirmar ou refutar algumas de minhas impressões dada a nossa convivência em sala de aula. Na sessão “Sobre jogos”, eu pretendia sondar os tipos de jogos em que eles tinham interesse e os elementos que poderiam fazer parte da experiência gamificada, de um modo que fosse atraente para os alunos, e assim, pensar na experiência de gamificação através das preferências ou experiências da maioria acerca de jogos.

Embora tenha pedido que eles identificassem seus cursos nos questionários, muitos não o fizeram. Preferi aplicar o questionário impresso para que eles tivessem liberdade de responder como queriam, sem se sentirem intimidados por ter que dar respostas cara a cara, como em uma entrevista. Depois de propor a entrevista para eles ao fim do curso, percebi que foi melhor, pois eles não se sentiram confortáveis respondendo perguntas diretamente a mim.

Um total de 35 alunos responderam o questionário, muitos estando ausentes no 3 de dezembro por conta de problemas com o ônibus. Infelizmente, por conta do curto tempo até o recesso (que iniciou em 19 de dezembro), optei por não repetir o questionário e me basear nas respostas que consegui nessa única aplicação. Dez alunos se identificaram como do curso de Hospedagem, 13 do curso de Agroecologia e 12 não identificaram a qual curso pertenciam.

Li as respostas e pude averiguar que a maioria dos alunos (colocado em 33 dos 35 questionários) tem o objetivo de “falar” inglês como principal. Em segundo lugar, “ler” (28/35) foi o mais colocado como objetivo desses alunos é possível perceber que para eles, a fluência em inglês está vinculada diretamente com a oralidade. Ao serem questionados sobre fluência (“Você se consideraria fluente quando finalmente conseguisse...”), a maioria respondeu “conversar” ou “compreender e responder”. Embora nenhum dos dois tenha especificado se isso queria dizer em fala ou escrita, assumi que as respostas se referiam a oralidade por conta das respostas sobre “falar” como objetivo principal. Curiosamente, em segundo lugar, ao serem questionados sobre fluência, 14 alunos responderam que não sabiam ou não responderam à pergunta, o que me fez pensar se eles mesmos se questionam sobre seus objetivos no aprendizado de LI, se eles têm interesse, se não gostam de LI ou se para esses alunos, fluência em LI importa.

As respostas sobre a aprendizagem de inglês revelou mais sobre as dificuldades e entraves: para a maioria dos alunos as dificuldades em seu aprendizado são o que mais os desmotivam ou os atrapalham em sala de aula. Minha interpretação leva em consideração que inglês não é fácil, e considerando que muitos deles sequer sabem os objetivos que têm ao aprender inglês, sinto que qualquer dificuldade pode se tornar um entrave muito maior somado ao pouco interesse na matéria. Aponto resultados do questionário e interpretações na tabela abaixo:

**Tabela 7:** Dados e interpretação do questionário inicial

<b>Dados do questionário revelam:</b>	<b>Minha interpretação:</b>
<b>Dificuldades com LI como a fator desmotivante (23/35)</b>	Poucos alunos compreendem seus próprios objetivos ao aprender língua inglesa, e pequenas dificuldades, causadas pela dificuldade natural de aprender um novo idioma, causam mais frustração porque eles não têm um propósito para LI na vida deles.
<b>Falta de materiais para estudos afetam negativamente a aprendizagem dos alunos em LI (10/35)</b>	Os alunos possuem livro didático como recurso, porém, além dele ser entregue atrasado no ano letivo, os alunos evitam trazê-lo por conta do peso. Por me acostumar a não utilizá-lo, faço uso de materiais que eu mesma elaboro e acabo subutilizando o livro muitas vezes.
<b>Tempo como fator desmotivante (9/35)</b>	Para mim, é inconclusivo a partir apenas do questionário inicial determinar se o tempo que os alunos apontam é

referente aos 3 anos de estudo de inglês na escola (que para eles às vezes parece o limite dos estudos de LI) ou se é tempo de dedicação pessoal aos estudos, pois alguns alunos admitiram “preguiça” ou “falta de dedicação maior” nos questionários. Porém, vejo como o tempo se vincula as dificuldades em LI, pois, sem o propósito da aprendizagem de LI, por vezes os alunos limitam suas experiências com inglês apenas à escola, não vendo motivos para estudar inglês depois do IFAL ou mesmo quando comparado com outras matérias como matemática e português.

Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Uma crítica que apareceu no questionário foi que “A aula perde muito o foco”. Mantive essa crítica em mente também no ato de revisar diários e ouvir áudio das aulas, assim como na elaboração de planos de aula, para identificar a causa: 1) se o problema era meu, 2) por momentos de indisciplina em geral, 3) por uma instrução pouco compreensível ou 4) dificuldades com o nível da atividade proposta. Os alunos eram bem dispersos, porém, participativos, a exceção dos dias em que sentia que parte não estava interessada em realizar as atividades ou preferia conversar em momentos inadequados.

Embora meu objetivo principal ao iniciar a pesquisa tenha sido trabalhar com eles prioritariamente a escrita, eu não pretendia deixar de lado outros aspectos da língua inglesa. Dadas as impressões deles acerca de LI, trabalhar com as turmas aspectos da oralidade pareceu importante para motivá-los ou para que sentissem progresso nessa aprendizagem.

“Falar” apareceu mais frequentemente nos questionários dos alunos do curso de hospedagem, acredito que porque eles esperam utilizar as habilidades de comunicação na vida profissional. Já no curso de Agroecologia, embora “falar” também tenha sido o mais citado, “ler” e “escrever” tiveram números próximos, fazendo-me crer que talvez por não sentirem tanto o peso da necessidade da LI para o mercado de trabalho, para eles, interessava apenas aprender um idioma adicional em geral. “Escrever” junto de “ouvir” foram os objetivos menos citados, embora ainda tivessem números bons (escrever apareceu em 22 dos 35 questionários e ouvir em 21).

Curiosamente, os modos como eles mais aprendem inglês são: “ouvindo”, “ouvindo música”, seguidos de “assistindo séries/filmes”. Sem dúvidas o entretenimento fazia parte da motivação deles para aprender inglês, também podia ser um modo de trazer discussões interessantes para a sala de aula. Assistir às aulas, ler, conversar e escrever foram outros modos muito frequentes citados pelos alunos. Ao menos assim pude ver que eles percebem que além das aulas, existem modos diferentes para entrar em contato com línguas estrangeiras.

O uso do inglês no dia a dia deles é por meio de filmes/séries (e até documentários foram citados) (8/35) e ler (11/35). Não sei se a leitura do dia a dia também se relaciona com, por exemplo, textos em inglês que eles encontram online ou letras de música, como citadas na resposta anterior. A pergunta poderia ter sido mais detalhada ou eu poderia ter separado o uso do inglês no dia a dia e o uso do inglês *online* para sondar atividades na internet que eles fazem no dia a dia pois julgo que a internet pode dar acesso a muitas informações que são de interesse dos alunos. Outras respostas no questionário foram que o inglês serve para jogar games (5/35), para a escola (5/35) e para “nada” (4/35).

Considero preocupante que tenham tantas respostas mencionando que o uso do inglês serviria para eles apenas dentro do ambiente escolar ou não serviria sequer para isso, pois vejo no idioma possibilidades não só para o mercado de trabalho (que é uma verdade inegável), como em um modo de serem participantes ativos em um mundo cada vez mais conectado por fronteiras virtuais, onde eles podem ser agentes de mudança ou podem expor seus contextos sociais e culturais. Através do inglês também, ao perceber outros discursos e verdades, eles podem mudar algo neles mesmos e como compreendem o mundo ao seu redor.

Os objetivos de aprendizagem dos alunos até o final do ano foram até modestos. Em sua maioria, gostariam de conseguir conversar um pouco em inglês ou conseguir ler em inglês. Acredito que eles conseguiriam conversar com um pouco mais de prática, porém, as duas turmas ainda têm muitas dificuldades, uma delas, a motivação para realizar tarefas de conversação em sala. Além disso, como são turmas grandes, tive dificuldades em passar um *feedback* adequado para os grupos ou duplas quando fizemos atividade de conversação. Assumi, com tais respostas, que os alunos mostram interesse por se comunicar também em uma língua estrangeira, e usei disso para incentivar atividades em que eles poderiam tanto falar como escrever para interação e comunicação em inglês.

Por fim, os assuntos que eles consideram importantes ou que eles gostariam de falar em inglês, como posto no questionário, serviram para embasar os temas das aulas dentro do cronograma. Os interesses mais apontados no questionário foram filmes/séries e música, que resumo como “entretenimento” (11/35) e “conversas do dia a dia” (7/35). Ao trazer assuntos de interesse para eles, poderia ser mais motivador do que eu escolher os temas das aulas, e, com a proximidade dos temas, talvez eles se sentissem mais à vontade para falar ou se expressar sobre os assuntos.

## **2.6. Planejando o curso gamificado**

A segunda parte do questionário ajudou a planejar as estratégias gamificadas a serem utilizadas em sala de aula. Os tipos ou as temáticas dos jogos forneceram ideias para pensar na narrativa e no desenvolvimento dos elementos estéticos; os interesses e o que eles consideram indispensáveis nos jogos deveriam auxiliar a escolher os elementos mecânicos para fazê-los se sentir dentro de um jogo. Os elementos mecânicos foram mesclados com os objetivos educacionais para motivar ou incentivar comportamentos positivos em jogo, assim como os elementos narrativos e estéticos foram utilizados para trabalhar os temas de interesse dos alunos e desenvolver possibilidades de leituras críticas quando correlacionados com situações do mundo real. A etapa que detalho aqui é a etapa 3: Definir o escopo do jogo (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014), que formulei a partir da segunda parte do questionário inicial.

Dos 35 questionários, apenas um dos alunos respondeu que não tinha interesse em jogos. Eu acabei esperando um resultado positivo do interesse deles em jogos baseado no relacionamento do dia a dia deles com aplicativos para celular ou jogos eletrônicos, além de alguns terem respondido que queriam de aprender inglês por conta desses mesmos jogos.

O tipo de jogo que mais os interessavam eram os jogos de simulação, seguidos dos jogos de ação. Para mim, simulações me davam mais liberdade para relacionar as atividades da vida real deles com atividades que seriam planejadas para o jogo, pois uma das grandes diferenças entre simulações e jogos é que simulações precisam ser embasadas no mundo real, enquanto jogos possuem uma camada estética que disfarça questões reais (KAPP, 2013). Para mim, escolherem simulações como gênero de “jogo” favorito demonstra que eles tem interesse em interagir com questões reais. Porém, os jogos de simulação existem para práticas de comportamentos já adquiridos, que não era o caso dos meus alunos, que ainda lutavam contra a língua inglesa.

A partir das informações coletadas, construí conhecimento para elaboração do curso. Essa relação entre dados coletados e uso no curso estão resumidas no quadro abaixo:

**Tabela 8:** Dados e interpretação do questionário inicial para a gamificação

Dados do questionário revelam:	Aplicação no curso gamificado
Os alunos se interessam por jogos de simulação (20/35) e ação (17/35)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulações demonstram o interesse dos alunos por jogos que se vinculam ao mundo real. As simulações implicam riscos controlados, prática de comportamentos reais em um mundo onde as decisões possuem impacto significativo (KAPP, 2013). Para a gamificação, tais características poderiam ser emprestadas ao: permitir refacção de atividades e motivar</li> </ul>

	<p>tentativas diante dos desafios das atividades; uma narrativa que tome emprestada questões do mundo real e cujas decisões e atividades dos alunos afetassem a narrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto aos jogos de ação, eles demonstram o interesse dos alunos em jogos competitivos e dinâmicos. Foquei no aspecto da dinamicidade, pegando característica das missões (objetivos) de curto prazo, que acelerariam o jogo.</li> </ul>
<p><b>Os elementos indispensáveis para um bom jogo são:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>História (13/35)</b></li> <li>• <b>Pontos de experiência (12/35)</b></li> <li>• <b>PVP (11/35)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A história/narrativa daria um contexto e uma relevância para as missões. Como eles apreciam simulações, as narrativas poderiam ser generalizações e representações da realidade, e através delas, eles poderiam perceber relações de causa e efeito com o mundo real e refletir, sob o viés do LC, sobre o jogo e o mundo.</li> <li>• Os pontos de experiência (XP) costumam prover um <i>feedback</i> nos jogos sobre o ponto de início, o progresso em direção a meta final do jogo e o os avanços conquistados ao longo do jogo. Para a gamificação em sala de aula, utilizei os pontos de experiência somados aos <i>levels</i>, como demarcadores do progresso dos alunos ao longo do jogo e motivadores.</li> <li>• O PVP ou <i>Player vs Player</i> demonstra um lado competitivo dos alunos. No PVP, os jogadores podem competir um contra um ou em times por um objetivo específico. Vejo o PVP como uma forma de entretenimento, mas não queria de motivar ainda mais comportamentos competitivos, e sim, cooperativos. Pelo valor que o PVP tinha para eles, optei por um trabalho em grupos e criar pequenos eventos para utilizar no início das aulas que renderiam alguns pontos de experiência, motivando os grupos a se unirem.</li> </ul>
<p><b>Os elementos secundários para um bom jogo são:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cooperação (7/35)</b></li> <li>• <b>Rankings (7/35)</b></li> </ul>	<p>Chamei esses de elementos secundários por terem recebido menos votos nos questionários:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considero a cooperação um elemento positivo pois como colocado por Gee (2008) e Zichermann e Cunningham (2011), os grupos sociais no jogo sustentam interesse por mais tempo que aspectos competitivos, além dos grupos serem responsáveis por auxiliar novos membros, resolver problemas em conjunto e partilhar conhecimento. Para motivar esse comportamento, decidi trabalhar com grupos pequenos e recompensas como <i>feedback</i> e pontos extras para atividades cooperativas.</li> <li>• Os <i>rankings</i> para mim são motivadores de competição quando comparam todos os jogadores, e podem ser desmotivadores para jogadores que estão abaixo da média. Utilizei os <i>rankings</i> como uma forma deles saberem apenas seus pontos em comparação com outros membros do próprio grupo, em resultados divulgados mais secretamente. Assim poderia não apenas mostrar o progresso dos membros de uma equipe em relação aos outros quanto motivar mais diretamente que os grupos auxiliassem seus membros ou motivá-los a fazer e refazer atividades.</li> </ul>
<p><b>Os alunos valorizam os elementos estéticos e a personalização do sistema.</b></p>	<p>Apesar de não ter aparecido em um número tão significativo quanto as outras características de jogos, os alunos apontaram que gostam de “jogos de criar bonecos” (3/35). Para atender também a necessidade de personalização, tentei caprichar em elementos estéticos e indiquei que eles criassem personagens que os representariam no jogo. Os elementos estéticos e personalização se refletiram mais ativamente nas plataformas virtuais.</p>

O questionário também sondava a temática que os atrairia em um jogo, porém nove dos questionários não tiveram resposta, e embora o fato me leve a acreditar que o tipo do jogo importa mais que o tema em si, decidi ler atentamente todas as respostas e averiguar quais os atrativos serviriam para me auxiliar no planejamento. Notei que os alunos tinham interesse em jogos com temática de crime, o que queria dizer que poderia usar investigações ou vilões na

narrativa. Alguns também colocaram que gostavam de jogos coloridos ou de criar bonecos, então, para fazer com que se sentissem verdadeiramente em um jogo, optei por escolher que criassem personagens/personas dentro do jogo e escolhi ferramentas gráficas que fossem agradáveis e coloridas para tornar os elementos estéticos mais atrativos, como indiquei na tabela anterior.

Com a leitura geral, ficou mais fácil estruturar o modo como traria a gamificação para as salas de aula em que leciono. Quanto à plataforma virtual, a partir dessas decisões, notei que precisava de uma que me desse espaço para organizar arquivos, postar atividades e que permitisse aos alunos interagirem em grupos sem atrapalhar outros jogadores.

É importante, depois de descrever questões que envolvem a gamificação como estratégias alternativas para o ensino e situações causadas pelos avanços tecnológicos nos dias de hoje, que exista uma preocupação com o contexto social que meus alunos ocupam. Embora a grande maioria tenha celulares e utilizem mídias sociais regularmente (o que acaba se tornando até um problema disciplinar), uma vez que o campus acolhe alunos de pequenas cidades vizinhas a Maragogi, também já fui confrontada pela situação de alunos que moram em fazendas afastadas e que não possuem acesso a internet, ou apenas têm acesso dentro da escola.

A gamificação deve ser convidativa e fácil de aprender também para quem não está em constante contato com jogos virtuais ou ambientes *online*. Além disso, considerando a escola como um espaço de oportunidade para esse aprendizado também, mediante a necessidade, é preciso criar outras estratégias para a inclusão desses alunos que não têm acesso à internet.

O fato deles trabalharem em grupos já é uma estratégia, pois incentiva que cuidem que os colegas de sala tenham as atualizações online do jogo nos dias da semana em que não estou em Maragogi.

Dentre as plataformas virtuais que poderia ter usado estavam o *Facebook* ou o *Google Classroom*. Porém, em uma votação informal, os alunos pediram para utilizar o *Whatsapp* ou o *Instagram*. Quase que de modo unânime nas duas turmas, eles tiveram interesse pelo *Whatsapp*, porém, acho difícil organizar os arquivos ou configurar a estética do mesmo para servir aos propósitos do jogo. Em seu lugar, sugeri aos alunos que utilizássemos uma plataforma de fórum, pois eu poderia customizá-lo inteiramente para o jogo e, caso tivessem dificuldades de uso, teria a possibilidade de levá-los para o laboratório de informática para ensinar como utilizar a plataforma. Novamente a maioria concordou e optei por deixar as duas

plataformas ativas: um grupo no Whatsapp para passar notificações e atualizações e o fórum para postagem de atividades.

Com todas as informações necessárias, pude planejar como a gamificação funcionaria online e offline, e finalmente, poderia apresentá-las aos alunos do IFAL campus Maragogi.

Tracei um planejamento para as aulas e os temas mais votados pelos alunos, pensando em como meu tempo de fato era curto para realizar a pesquisa, conforme tabela abaixo:

**Tabela 9:** Cronograma de aulas gamificadas no IFAL/Maragogi

Aulas	Tema	Datas
1	Introdução ao jogo	28-1-19 / 29-1-19
2	Entretenimento	4-2-19 / 5-2-19
3	Entretenimento	8-2-19 / 9-2-19
4	Entretenimento (missão de encerramento, ou <i>mini boss</i> )	18-2-19/19-2-19
5	Game assessment	25-2-19/26-2-19* (Jogos internos)
6	Conversas do dia a dia	11-3-19 / 12-3-19
7	Conversas do dia a dia	18-3-19 / 19-3-19
8	Conversas do dia a dia (missão de encerramento ou <i>final boss</i> )	25-3-19 / 26-3-19
9	Game assessment	1-4-19 / 2-4-19
Semanas posteriores: R2 e FINAL	Os alunos fugindo porque estarão de férias ☺	8-4-19 até 16-4-19

Fonte: autoral, 2019

Embora esse tenha sido o cronograma planejado e no qual me baseei, ao longo das semanas, percebi que teria um dia a menos, pois na primeira semana de abril, já tínhamos a obrigação de realizar as provas finais. Acabei retirando o game-assessment da quinta semana (5) no meio do caminho para que o cronograma fechasse, sem maiores prejuízos ao processo.

Compreendo que os temas trabalhados são muito vagos. Senti isso quando iniciamos o jogo. Porém, optei por fazer o cronograma desta forma por assumir que a medida que trouxesse ideias ou propostas de textos dentro desses temas, meus alunos poderiam trazer outras contribuições do interesse deles. Deixei aberto para que eles pudessem fazer contribuições, já que eu que eu não poderia assumir seus interesses apenas com o primeiro questionário. Isso se provou positivo, pois ao longo das poucas semanas que tivemos, eles contribuíram ativamente na mudança/enfoque dos temas. Outra razão para deixar os temas abertos era ter mais de uma aula para cada tema. Como expliquei anteriormente, os alunos têm muitos entraves no processo de vir para a escola, especialmente com os ônibus. Caso uma turma faltasse, com os temas trabalhados em mais de uma aula, eu poderia reorganizar mais

facilmente o cronograma para que a narrativa do jogo não se perdesse. Para minha felicidade, o cronograma ocorreu como registrado. A etapa de *game assessment* da última semana, entretanto, seria para coleta de dados presencialmente, e, por conta das muitas atribuições dos alunos no fim de ano letivo foi substituída por um questionário virtual.

Tracei essas previsões e planos alternativos não porque tenho uma natureza pessimista. Assumo que estou sujeita a mudanças de acordo com as necessidades dos participantes (CELANI, 2005). Isso não quer dizer que quero descuidar com os dados coletados. Na verdade, faz parte do meu cuidado como pesquisadora em uma pesquisa qualitativa perceber os imprevistos, ausências e não colaboração dos participantes, prevendo estratégias de como lidar com as mesmas de modo a não prejudicar a coleta de dados.

## **2.8 Elaborando e iniciando o jogo: eu, os agentes e um vilão**

Com o cronograma feito, criei uma narrativa que pudesse ser utilizada em conjunto com os objetivos educacionais da experiência gamificada. Enquanto na minha primeira experiência utilizando a gamificação eu trabalhei colaborativamente com outros colegas professores e pesquisadores, na empreitada desta pesquisa eu me vi muito sozinha e pude perceber o quão difícil é o exercício criativo de produzir narrativas gamificadas. Apesar do aviso de Sheldon (2012) de que gamificar é difícil (novamente, isso vindo de um designer de jogos!), e eu ter já experiências prévias com gamificação, de vir de uma formação na área de tecnologia, de ter crescido com jogos e narrativas de quadrinhos que foram referências em meu processo de criação, eu não estava preparada para atuar fora da minha zona de conforto como designer de jogos. Admito com facilidade que busquei materiais prontos da minha experiência anterior com a gamificação. Muitas das estratégias gamificadas que vinculei as respostas do questionário inicial e que me serviram para personalizar as experiências dos alunos do IFAL Maragogi foram estratégias que também utilizei na pesquisa anterior, e portanto, não parti do zero na gamificação das minhas aulas. Porém, penso o quão desestimulante não seria, além de todos os empecilhos do dia a dia de uma escola pública (por exemplo), para um professor com muitas horas aula na rotina escolar, turmas problemáticas, escolas com poucos recursos, em um esforço solitário utilizar a gamificação em sua sala de aula, ainda tentando compensar pela gama de conhecimentos que se faz necessária nesse processo. Além de conhecer jogos, é necessário conhecer design de jogos, pensar mecânicas de jogo, pensar em narrativas e estética. Ufa!

Ainda que seja uma forma de trazer algo “novo” para o ambiente da sala de aula, para o professor que tem dificuldades como salas de aula superlotadas, pressões burocráticas e alunos desmotivados, por exemplo, como seria possível desenhar uma experiência educacional realmente significativa sem que isso se torne um processo mais desgastante que proveitoso?

Ao retomar as questões sobre a narrativa, o ponto mais básico que eu pude trazer foi uma luta do bem contra mal, porém, essa dicotomia poderia acabar ferindo muito da minha intenção de abordar múltiplas verdades como disposto na perspectiva de LC (JORDÃO, 2016; JANKS, 2013; 2014), caso eu considerasse criar um inimigo para meus alunos que fosse apenas uma pessoa ruim (gratuitamente mau, sem um lado positivo). Se eu queria trabalhar múltiplas verdades e como questões de poder, acesso e diversidade nos constituem e se fazem em nosso mundo, seria conflitante que os personagens da minha narrativa não tivessem um mundo, sentimentos, ideologias e planos além de “causar terror”.

Quando trabalhei com agentes secretos no ISF em 2016, conseguimos criar uma personagem muito interessante chamada Lumina, que era uma vilã. Porém, de certa forma, cada professor conseguiu diferenciar um pouco a Lumina de forma que ela não era apenas uma pessoa ruim, mas tinha metas e ideologia, e por conta disso, ela era vista como vilã na realidade em que vivia. Talvez, pelo tempo curto para a pesquisa e pelas limitações do conhecimento de língua dos meus atuais alunos, não fosse possível fazer do mesmo modo, em que toda a narrativa culminou nos alunos escolhendo o destino da Lumina baseados em sua história, mas gostaria de ao menos dar essa chance aos personagens.

A ideia para a narrativa surgiu de uma conversa com minhas duas turmas do IFAL, em uma ocasião em que comentei expressões de uso formal e informal em LI (uma aula provavelmente duas semanas antes do questionário inicial). Enquanto eu e os alunos comparávamos um bom e velho “*Good morning, sir.*” com “*What’s up, dude?*”, acabamos entrando no tema que eram línguas e falamos um pouco sobre língua de sinais, que é língua oficial no país e muitos alunos não sabiam. Falei nesse dia que existem diferentes línguas de sinais pelo mundo, e questionei se eles consideravam que língua de sinais era um idioma de fato, apesar de não haver a parte oral. Falamos sobre formas de comunicação e quando voltei à realidade de sala de aula, tínhamos abordado muitos assuntos e fugido completamente da língua inglesa.

Acabei reportando isso em um dos meus diários reflexivos:

(...) eu trabalhei o tema de um “mundo com uma comunicação diferente” porque os alunos dessa turma [3HOSP] tinham trazido a minha atenção uma discussão sobre o que era língua em uma das semanas, em que por um acaso mencionamos diferenças entre ingleses e questões de inteligibilidade. Acabou que eu meio que puxei muita sardinha pro meu lado acadêmico, o que suponho tenha sido o motivo de um dos questionários [do questionário inicial, aplicado posteriormente] dizer que a aula foge muito do assunto. (Diário do dia 29-1-19, 3HOSP)

Pensando no tema de língua de sinais e em certas facilidades que ele poderia me trazer, considerei a possibilidade de trabalhar com personagens surdos, e assim poder também abordar questões de uma minoria linguística, isso por lembrar do tema da redação do ENEM de 2017<sup>54</sup>. Entretanto, não demorou para que eu perdesse a confiança no tema, porque eu não sabia muito mais que os meus alunos e não estava apta para trazer a discussão, pois sabia que seria irresponsável. Mesmo assim, mantive o tema, só que ao invés de ter personagens surdos, apontei que o lugar com o qual os alunos iriam interagir possuía personagens mudos. A ideia de um local onde todos os personagens fossem mudos deveria trazer algumas diferenças em termos de comunicação, mas não o suficiente para que eu me sentisse agindo de forma negativa. Dentro desse universo fictício, então, os habitantes do lugar não seriam capazes de se comunicar oralmente.

Apesar das minhas dúvidas iniciais ao escolher a rota de trabalhar com personagens que não falavam, havia pelo menos um motivo meu para celebrar na escolha do tema. Para mim, o motivo a se celebrar, apontado de modo honesto no diário foi a questão da conveniência:

(...) lancei aos alunos a pergunta de como eles imaginariam as diferenças em um mundo onde as pessoas não falassem. Essa era, sem dúvidas, a desculpa mais esfarrapada para não criar áudios para os personagens e nem me preocupar se eles reclamariam de todas as atividades focarem em escrita, mas parecia funcionar na minha cabeça. (Relato meu, Diário de 29-1-19 3HOSP)

Somente agora me dei conta do quanto tenho a tendência a diminuir meus esforços enquanto conto o que me acontece em sala de aula e como enxergo minhas experiências como professora. Por escrever esses diários sempre logo depois dos acontecimentos (das aulas), sinto que enfoquei nos fracassos de minhas ações planejadas em comparação com o plano de aula e, à medida que me permito ver sequências ou consequências dessas aulas, alívio um pouco das angústias e frustrações dessas falhas.

---

<sup>54</sup> O tema da redação foi “Desafios para Formação Educacional de Surdos”. É possível encontrar a prova exemplo e mais informações em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/tema-de-redacao-do-enem-2017-e-divulgado/>>, acesso em: Jun de 2019.

Por exemplo, o que a princípio chamo de desculpa esfarrapada, embora em primeiro momento não tenha sido pensada dessa forma, uma vez que me permiti atravessar um pouco dessa camada de culpabilidade pela escolha, pude ver que a mesma desculpa poderia ser utilizada para fazer um paralelo com LC, trazendo a ideia de “vozes silenciadas” em nosso contexto sócio-histórico, sem o poder de acesso, como coloca Janks (2014), vozes de uma minoria sem voz. Os discursos dos personagens em contato com os alunos poderiam refletir isso, em “uma abordagem crítica que reconhece que a linguagem produz em nós percepções particulares sobre sujeitos humanos e que palavras não são inocentes, mas trabalham para nos posicionar (no mundo)”<sup>55</sup> (JANKS, 2012, p. 227, tradução minha). Colocado assim, parece pretensioso, mas era uma das minhas intenções ao trazer questões que pudessem promover a reflexão para essas atividades de sala de aula. Se porventura eu não conseguisse tocar esses discursos no decorrer das minhas atividades, ao menos eles serviriam de ideia para um tema a ser abordado em classe.

Começar a construir estratégias gamificadas para a sala de aula tomou emprestado um pouco de várias fontes de motivação: a motivação acadêmica, do interesse na pesquisa; a motivação profissional, de esperar que o uso da gamificação sanasse um pouco do desinteresse e desmotivação que eu enxergava nos alunos; a motivação social, que foi experimentar nessa realidade com estratégias de ensino diferentes no intuito de promover alguma mudança (de onde vem todo o meu apego ainda a pesquisa-ação) e também, e não menos importante, uma motivação pessoal, pois tão desmotivada quanto esses alunos, estava eu, depois de tentar inúmeras estratégias para que eles aproveitassem mais das aulas de inglês. Foi doloroso admitir minhas falhas como professora desde o primeiro diário, porém ao revisitá-los, já os vejo de outra forma.

Fora dos paralelos das minhas lutas criativas com a narrativa, eu precisava pensar os personagens a fazerem parte desse universo com o qual os alunos iriam interagir. Como eu não queria pensar em um vilão raso, ou ao menos, queria pensá-lo com mais motivações que só causar o mal, dividi inicialmente entre dois personagens: um bom, e um mau. Decidi que, como eles queriam histórias que envolvessem crime e ação, poderia ser uma história com detetives, a qual eu já estaria familiarizada e exigiria deles também motivação para investigar. Esses protótipos de personagem deveriam ser um terrorista virtual e um embaixador de um país distante, longe da realidade deles. Só que, ao começar a pensar se esses papéis poderiam

---

<sup>55</sup> A critical approach recognises that language produces us as particular kinds of human subjects and that words are not innocent, but instead work to position us.

ser invertidos, e o terrorista ser bom e o embaixador ser mal, para criar uma virada simples na história, decidi que ambos seriam embaixadores desse mundo. Assim nasceram Ava e Kaleo.

**Figura 4:** Kaleo e Ava (em ordem), personagens da narrativa do fórum.



Fonte: autoral, 2019. Criados com: <<https://charat.me/face/>>

Decidi que eles teriam uma história juntos: os dois seriam irmãos e agiriam como agentes duplos. Em cada uma das turmas, eles seriam responsáveis por passar as missões para os agentes através da internet, que seria onde eles interagiriam com os personagens, dentro do site no formato fórum que criei. Enquanto um dos irmãos passaria informações e estaria preocupado com o futuro do mundo deles, o outro agiria como vilão, criando o caos na cidade. Embora RPG de mundo aberto não fosse o foco dos alunos, queria que eles tivessem uma experiência de liberdade com a narrativa. Caso eles quisessem questionar sobre os personagens ou investigá-los diretamente, eles teriam liberdade. Decidi não passar muitas informações sobre os dois. Se pouco chamassem a atenção dos alunos, ao menos serviriam para encerrar a narrativa com uma virada interessante. O tempo todo os embaixadores estariam trabalhando como agentes duplos, sendo embaixadores em uma turma, e vilões na outra (!). Essa era mais uma questão de criar algo simples que concluísse de forma interessante, para que eles não perdessem o sentimento de estar em uma narrativa de jogo. Curiosamente, uma aluna que chamei aqui de agente Agnes prontamente, no momento de apresentação da Ava, que interagiria com a turma, e o Kaleo, que seria o vilão, olhou para ambas as imagens e apontou que os dois eram irmãos. Não confirmei, porque esperava uma pergunta. Mas foi bom saber o quão clichê era a narrativa.

Kaleo e Ava deveriam representar lados diferentes do mesmo conflito. Não queria colocar dois lados, embora como eu tinha dois personagens, isso poderia ter acontecido

eventualmente. E não teria sido ruim, do ponto de vista das estratégias narrativas da gamificação. É através da simplificação de um problema do mundo real que Kapp (2013) aponta que os jogos e a gamificação também podem auxiliar os alunos a identificarem o caminho para a resolução de um desafio. E caso ocorra de haver essa polarização também entre os agentes, através da minha mediação, posso lançar novos questionamentos para que eles repensem os eventos da narrativa.

Com a parte narrativa e mecânica decididas, apresentei (literalmente com slides) a gamificação para os alunos. Primeiro, apontei para eles como as aulas gamificadas ocorreriam antes das férias, na última aula que tivemos, dias 17 e 18 de dezembro de 2018. Já estava decidida que eles trabalhariam em grupo, colaborativamente, e ainda antes das férias, os alunos, então agentes, decidiram nomes para os grupos de agentes. Não acho que eles tinham muita ideia de como funcionariam as aulas apenas pela proposta inicial, mas enfim, no primeiro dia de aula do quarto semestre, que iniciou dia 29 de janeiro de 2019, decidi fazer uma atividade para fisgar de novo a atenção dos alunos. O trecho abaixo, retirado dos diários da turma do 3AGRO, está no dia 4, a semana seguinte, porque na primeira semana, os alunos dessa turma não vieram.

Comecei pela explicação do jogo, mas fiz de um jeito diferente. Propus a eles um jogo de *secret messages*, em que eu anotei no quadro algumas letras que correspondiam a uma palavra, e deixei que eles adivinhassem qual era essa palavra. Não era nada complicado, e eu podia dar uma dica. Primeiro eles tinham que tentar adivinhar sozinhos, e apenas, em seguida, eu poderia dar a dica. A “criptografia” era sempre pulando uma letra pra trás ou para frente. Eles não entenderam a princípio, mas depois se empolgaram tentando ser os primeiros a desvendar a mensagem secreta. Quando terminamos, dei os pontos às equipes, e com isso, liberei [mais detalhes abaixo] oficialmente a carteira deles de agentes secretos. (Relato meu, Diário do dia 4-2-19, 3AGRO)

Essa atividade com uma mensagem secreta deixou os alunos da turma do 3HOSP muito frustrados, pois não dei dicas para as mensagens. Mas a turma do 3AGRO ficou animada. A mensagem secreta escrita no quadro era “XFMDPNF, BHFOUT!”, e eles, com a dica, deveriam adivinhar qual o segredo para revelar a mensagem (pular uma letra do alfabeto para trás). No fim, a mensagem secreta que eles desvendaram dizia “Welcome, Agents!”, e quando o tempo terminou e a maioria conseguiu adivinhar o que estava escrito, passei para eles um envelope laranja com o selo “CONFIDENTIAL”. Fiz uso dos mesmos envelopes usados nas aulas do NucLi ISF em 2015, que ainda tinha guardados em casa. Só que dentro deles, coloquei um código QR misterioso que levava ao site secreto dos agentes.

Pude ver em muitos alunos um tipo de surpresa curiosa estampada em seus rostos. Talvez até então eles não tivessem percebido que de fato havia um quê diferente planejado para essas aulas. Alguns riram, de outros, senti empolgação. Registrei algumas dessas interações em meus diários, que destaco abaixo:

(...) falei da plataforma virtual a qual eles teriam acesso apenas porque eram todos agentes secretos, e entreguei um envelope confidencial com um código QR dentro, que conectava ao site. **As reações foram ótimas. Desde gente genuinamente impressionada a comentários tipo “nossa, quanta dedicação, parabéns”. Esse, entretanto, eu já não sei como interpretar. Ao menos eles pareceram interessados.** Depois que eles se entreteram acessando o site, expliquei qual a ordem da aula e como eles poderiam ganhar XP, e que tudo isso estava também dentro do site caso eles quisessem consultar a qualquer momento. (Relato meu, Diário do dia 29-1-19, 3HOSP)

(...) **eles pareceram ficar fascinados pelo “trabalho” que eu tive com a aula. Isso me empolgou um pouco** porque senti que essa apresentação do game ficou melhor do que na outra turma, na semana anterior, mais “fechada” (Relato meu, Diário do dia 4-2-19, 3AGRO)

Senti que as reações iniciais ao jogo foram mais evidentes para mim na turma do 3AGRO por conta da apresentação do jogo através da mensagem secreta, que tive uma semana para repensar e foi melhor executada. Na turma do 3HOSP, as reações me pareceram, em sua maioria, uma surpresa com meu trabalho de carimbar envelopes e criar códigos QR. Inegavelmente, os risos e os comentários foram uma reação à estética do jogo, porém, deixou a impressão que eles se importavam mais com o trabalho manual que com a gamificação.

Apesar das dificuldades com internet no campus, que costuma ser inacessível dentro das salas de aula, muitos alunos conseguiram acessar o site que levava o nome do país de origem de Kaleo e Ava, um país remoto e pouco conhecido: Aphasia. Os alunos foram incentivados a fazer o cadastro no site que se chamava Aphasia Agents Central, localizado em um *hosting* de fóruns grátis chamado Proboards<sup>56</sup>. No fórum, eles teriam acesso às informações de como o jogo acontece e às missões online. Reforcei também em sala, pois

---

<sup>56</sup> Discuti com os alunos a possibilidade deles aceitarem um sistema próprio, personalizável, e organizado, algo que ficaria difícil fazer pelo instagram, a sugestão inicial deles. Trabalhei com fóruns durante 2015, nas pesquisas do NucLi, utilizando o mesmo serviço de *hosting*, o Proboards. Sobre o Proboards, eles se descrevem dessa forma (tradução minha): “Proboards é o maior servidor de fóruns gratuitos da internet. Nós providenciamos os melhores foruns e serviços aos clients par ajudar a comunidade a prosperar”. Dentre os serviços oferecidos no servidor estão 100% de gratuidade, hospedado na nuvem, membros, posts e visualizações ilimitadas, completamente customizável, pronto para uso em celular, aparece em buscas, suporte 24/7, permite o upload de arquivos. (Informações disponíveis em: <<https://www.proboards.com/>>, tradução minha)

sabia que muitos teriam dificuldade em aprender a mexer na plataforma na primeira semana, porque não é uma plataforma com a qual eles estavam familiarizados.

Por fim, os alunos finalmente receberam uma mensagem direta dos embaixadores que falariam com cada turma. O 3HOSP falaria com a Ava e consideraria Kaleo o vilão. Já o 3AGRO falaria com o Kaleo e teria Ava como vilã. Eles conheceriam os personagens embaixadores primeiro, e durante as missões, seriam apresentados ao personagem vilão. Restava saber como eles cumpririam seus papéis como agentes dali em diante.

**Figura 5:** Mensagem de Ava para 3HOSP



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Figura 6:** Mensagem de Kaleo para 3AGRO



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Nesta sessão, justifiquei a minha pesquisa na área LA; expus minhas dúvidas ao escolher a metodologia da autoetnografia; descrevi os participantes e os instrumentos de coleta de dados; apresentei a coleta de dados; associei os dados ao uso de estratégias gamificadas que me auxiliariam em sala de aula. A partir desse detalhamento, no próximo capítulo, interpreto as aulas gamificadas. Isto é, trago relatos dos meus sucessos e fracassos na pesquisa, mostrando como lidei com o inesperado, e como lidei também com o esperado, fazendo juízo das minhas leituras de modo crítico.

## 1. Interpretação de dados: O dia a dia em Aphasia Agents Central

Nessa sessão e adiante, trago os dados coletados e narro momentos de minha sala de aula, relacionando-os com as teorias explanadas anteriormente. Ter apresentado os múltiplos instrumentos de coleta de dados na sessão anterior permite que vocês, leitores, percebam o quão atarefado era o dia a dia das aulas mais a pesquisa. O detalhamento de como o curso aconteceu favorece uma visão ampla do que foi fazer pesquisa nas duas turmas, relacionando experiências na forma dos dados com a teoria, e da mesma forma, não extinguir a interpretação em mim, mas permitir também que vocês concebam suas próprias verdades acerca dos dados aqui postos. Portanto, narro e reflito sobre os principais momentos das aventuras gamificadas.

Para deixar mais claro, o capítulo segue em ordem cronológica do momento em que recebi os questionários, à concepção das estratégias gamificadas. O ponto 3.1 inicia o cronograma, passando primeiro pelo tema de entretenimento, concluindo em 3.3, para posteriormente seguir para o de “everyday talk”, no tópico 3.4, que vocês podem ver na tabela 7 com o cronograma. No item 3.5, relato brevemente sobre a experiência de usar tecnologias em sala de aula. Interpretadas todas as situações destacadas, finalizo, nas considerações finais, refletindo sobre todo o processo. A seguir, portanto, a interpretação dividida em 5 subseções.

### 1.1. Alunos agentes e as *fake news*

A primeira grande missão que os alunos teriam que realizar seria relacionada ao tema “entretenimento”, conforme o cronograma que mostrei anteriormente. O tema foi tirado da sondagem feita através do questionário como um dos votos mais recorrentes dos alunos<sup>57</sup>. Porém, eu não determinei inicialmente o que, dentro do amplo espectro de possibilidades, eu trabalharia acerca de entretenimento, e especialmente não sabia se voltaria o tema para a música ou filmes/televisão, pois os alunos haviam falado igualmente dos dois. Planejei a primeira aula do tema pensando em trabalhar algum ponto gramatical que ajudasse os alunos a expressarem um pouco de suas preferências, pois à medida que fôssemos avançando, havia a certeza de que a última atividade seria uma redação de alguma forma em que eles teriam que expressar suas opiniões pessoais. Trabalhar com um ponto gramatical me ajudaria a não apenas coletar informações pessoais das preferências dos alunos como poderia ser uma das

---

<sup>57</sup> Os temas mais votados foram “Entretenimento” e “Conversas do dia a dia”, para lembrar.

etapas de planejamento do *process writing* que faríamos posteriormente. Essas primeiras aulas do jogo me foram muito reveladoras acerca da minha didática e julgo essenciais para a adaptação dos alunos à plataforma do fórum.

Durante o planejamento das aulas, pelo menos nas duas primeiras (as do dia 4/5 de Fevereiro e 8/9 de Fevereiro), ao planejar as aulas, sinto que coloquei mais atividades de gramática do que dei enfoque ao tema de entretenimento, o que me deixou a impressão de que as aulas estavam bem tradicionais. Eu batizei os planos de aula (e as aulas, conseqüentemente) de *Agents' training*, para lembrar a mim mesma que estávamos trabalhando com a gamificação, e lembrar os alunos que aquelas não eram *só* aulas de inglês. Porém, tive dificuldades de fugir das aulas cotidianas de gramática as quais estava acostumada.

As aulas iniciavam com uma apresentação do tema da aula através de questionamentos e/ou atividades, envolviam uma apresentação da gramática a ser trabalhada, um exercício curto para trabalhar o ponto gramatical e outro que exigiria deles produção escrita ou oral. No caso da primeira semana, trabalhamos com uma atividade de produção oral. A única mudança notável no início foi o fato de que eles estarem em sala, fazendo as atividades com suas equipes e participando do *training* valeria pontos, mas não como notas de 0 a 10. Eram os pontos de experiência (*Experience points* ou XP) que eles acumulariam ao longo das semanas. Exemplifico algumas atividades gamificadas tiradas dos planos de aula na tabela abaixo:

**Tabela 10:** Atividades gamificadas no plano de aula do dia 4 e 5 de fevereiro.

Prática de comparativos (Groupwork; Alunos/Professor) (100XP) – Os alunos terão de escrever frases utilizando comparativos de acordo com os exemplos colocados no quadro.
Artist's war (Groupwork; Alunos/Professor) (150 XP) – O professor exhibe no quadro fotos de duas celebridades ao mesmo tempo. Cada equipe deve elaborar uma frase comparando os dois artistas. Aqueles que eles privilegiarem permanece em jogo, enquanto a outra imagem é substituída. Outra equipe faz outra frase comparando os dois artistas novos. O objetivo é fazer os artistas que eles mais gostam ficarem até o final do jogo.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Por exemplo, ao realizar a atividade em que eles teriam que escrever frases usando comparativos, os alunos ganharam 100 XP para a atividade feita pelo grupo, em teoria, auxiliando uns aos outros. Para outra em que eles teriam que participar oralmente na escolha de um artista para defender ou derrotar, eles ganharam 150 XP. Como na Prática de comparativos a atividade era mais tradicional e permitia aos alunos mais tempo para pensar e

pesquisar, ela valia menos pontos, enquanto aquela atividade oral (que eles geralmente têm medo) valeria mais pontos, pois exercitaria mais a espontaneidade deles na resposta (mesmo que ainda fosse uma atividade tradicional).

A forma como trabalhei as atividades me remete às palavras de Alves (2015) em dois pontos: 1) que os “jogadores querem ser recompensados por suas performances” (p. 109), portanto, embora eu não tivesse ideia do que fazer com as aulas iniciais, eu estava certa que os pontos de experiência eram essenciais como estratégias gamificadas (e de fato, levando em consideração a discussão anterior sobre motivações extrínsecas e intrínsecas, eles eram essenciais no meu contexto de sala de aula); e 2) com toda a luz sob os referenciais teóricos, ainda me vi “resgatando velhas mazelas” (p. 112) e ponderando primeiro em como apresentar gramática ao invés de contextualizar o que queria apresentar aos meus alunos, porque era mais fácil para mim. Minhas referências muito apontavam caminhos para a gamificação de modo bastante didático, mas eu não consegui trabalhar aspectos comunicativos, discursivos, porque ainda estava acomodada às aulas de gramática que eu conhecia.

Penso que trabalhar com as aulas de gramática, leitura e tradução nos trazem segurança, pois muitos de nós professores aprendemos inglês dessa forma. Muitos livros didáticos ainda trazem essa visão do ensino de LI e práticas de letramento que se limitam à decodificação e tradução (SAITO; SOUZA, 2010; TAVARES; STELLA, 2014). Embora tentemos desconstruir a noção do ensino de línguas vinculado às questões gramaticais no dia a dia em nossas práticas, as dificuldades da profissão docente por vezes nos impedem de fazer um trabalho transformador em nós mesmos e em nossas salas de aula. Professores são pressionados por mitos de que eles sabem precisamente tudo o que ocorre em suas salas de aula, que conhecem tudo sobre seus materiais ou que são artistas do ensino (ALEXANDER; AYERS-TANNER, 2010), capazes de entreter 40 alunos diferentes, com interesses diferentes e conhecimentos diferentes por 100 minutos com maestria.

Também somos limitados por currículos, ementas e burocracias (ALEXANDER; AYERS-TANNER, 2010). Embora eu tenha dito em algum ponto anterior na dissertação que tento ser transgressiva diante do currículo escolar, a instituição tem mecanismos para ativamente verificar o cumprimento do curso de acordo com a ementa. E a instituição não é o único desafio: meus alunos no ano de 2018 podem não ser mais meus alunos em 2019. O próximo professor deles pode estar lutando contra o currículo, ou pressionado por ele. O não-cumprimento da burocracia implica que posso dificultar o trabalho de outra pessoa no ano seguinte, ou mesmo dos meus alunos, que podem se ver cobrados por uma ementa que não foi

trabalhada e taxados e avaliados por uma nota injusta diante do conhecimento que revelam nas avaliações. Para eles, que já se sentem desmotivados em aprender LI, me desapegar completamente das práticas tradicionais significaria também criar uma possível barreira para meus alunos e colegas no futuro. Para mim, no papel da professora apegada às práticas tradicionais, os motivos apontados anteriormente pareciam trazer segurança.

Todavia, permanecer presa a tais práticas apontava a permissividade das práticas escolares antigas, do exercício do poder da escola na figura do professor, e do distanciamento dos alunos dos processos globalizantes, excluindo-os quando poderia aproximá-los mais de uma LI para a qual eles podem atribuir algum valor pessoal (TAVARES; STELLA, 2014). O rumo que tomei com as atividades talvez tivesse suas vantagens, mas a acomodação diante das práticas tradicionais em sala de aula poderia ser dolosa aos meus alunos e aos meus objetivos com a gamificação, pelos dois motivos que destaco a seguir.

1) É necessário apontar que alguns dos meus alunos, na resposta do questionário inicial pareciam ter experiências similares com seus professores de LI presos às antigas práticas. Identifiquei que 4 alunos entendem a utilidade do inglês somente para fins escolares; para um aluno apenas, o inglês serve exclusivamente para o ENEM e 4 não enxergam a utilidade do inglês. Entendo que as respostas refletem a realidade em que tiveram uma aprendizagem excludente que não valorizava reflexão sobre processos globalizantes e uma aprendizagem conformativa à valorização da gramática e, como sabemos, pouco favorece para engajar e provocar interesse dos alunos a aprender inglês.

2) Muitos dos meus alunos ainda reclamam constantemente que seu aprendizado de LI do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental foi uma repetição do *verb to be*. Alguns alunos me lembraram tais reclamações em suas respostas ao questionário final ou nas entrevistas, como exemplifico abaixo:

Foi muito bom [O uso da gamificação] porque saiu dessa, como eu posso dizer, dessa zona da mesmice que a gente vem desde o ensino fundamental que é o que todo mundo um pouco tá saturado, que é só o *verbo to be, verbo to be, verbo to be*, e a gente saiu justamente dessa zona de acomodação e partiu pra uma coisa mais didática, melhor pra se trabalhar o inglês e tanto o raciocínio lógico. (Entrevista ao Agent Jelly)

Esse aluno explicita como ele via a mesmice no aprendizado de LI. Talvez não necessariamente ele tenha visto o *verb to be* do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas é possível que práticas mecânicas em que ele tivesse que repetir diversas vezes os exercícios de gramática que utilizam o *verb to be* tivessem marcado para ele que eram assim que as aulas de

inglês ocorriam. Para ele, o importante de ressaltar esse ponto sobre o uso da gamificação foi que ele estava cansado (saturado) dessa visão do ensino de língua inglesa, e até pode ver que foi uma forma de aprender tanto inglês quanto raciocínio lógico. Tomo para mim que a melhoria na didática que Jelly coloca é que ele pôde aprender de uma forma nova e que fosse mais interessante para ele, e o raciocínio lógico não necessariamente aponte para a matemática, mas para o fato de que nessas aulas, era pedido deles não apenas exercícios mecânicos de gramática, mas para que pensassem acerca dos temas, das opiniões de seus colegas e dos personagens da narrativa.

A opinião de Jelly foi muito similar a de outros alunos, como exemplifico abaixo com trechos da entrevista de BadGirl321 e King:

[A gamificação] Foi, foi legal. Porque foi um jeito diferente de aprender e, é, acho que é isso. Foi... um jeito diferente e divertido, né, porque... geralmente são sempre as mesmas coisas. Os mesmos métodos. E acaba ficando algo chato. Mas foi interessante a gamificação. (BadGirl321)

Rapaz, eu achei [a gamificação] algo bem diferenciado na verdade, é bem incomum de ver isso sendo aplicado nos colégios. E é, foi um dos pontos mais positivos que eu achei porque fugiu bem dessa questão de só sala de aula. Foi bem interessante. (King)

Ambos os alunos parecem apontar que encontraram na gamificação uma forma diferente de ver as aulas de língua inglesa, que antes eram “chatas” e depois da gamificação, tinham achado mais “interessantes”. Para BadGirl321, o diferencial foi aprender e se divertir, enquanto para King, não limitarmos as aulas de inglês à sala de aula apenas (pois eles também utilizaram o fórum e interagiram com a narrativa) foi o ponto positivo, das duas formas demonstrando que a mudança causada pelas estratégias gamificadas no ensino de LI fizeram algo que Lindner e Kuntz (2014) apontam: eles ganharam autonomia para questionar sua aprendizagem. Os três participantes demonstravam insatisfação com as aulas de inglês, porém, ao se depararem com outras estratégias para a aprendizagem de LI, King percebeu que a aula de inglês não precisa se limitar à sala de aula, BadGirl321 entendeu que as aulas podem ser divertidas e Jelly entendeu que nas aulas de inglês ele também poderia aprender algo que não gramática. Atribuo tal mudança nos alunos ocorreu porque a gamificação provê o *feedback*, o suporte e a liberdade para que eles percebam o quão importantes eles são também para a aprendizagem deles.

Apesar de o trabalho com a gamificação promover outras visões acerca do processo de aprendizagem em língua inglesa, seria um ato irresponsável meu seguir pensando que apenas

atribuir pontos para tarefas de gramática causariam uma mudança para esses alunos. Minha visão da gamificação era que eles se tornassem cada vez mais colaborativos, que trocassem conhecimento, se engajassem e motivassem (BECKER; NICHOLSON, 2016), e sabendo que os alunos desgostavam das aulas de gramática, eventualmente seguir no rumo das aulas tradicionais me afastaria do meu objetivo e os afastaria de outras possíveis mudanças promovidas por nossas interações *offline* e *online*.

Embora eu tenha isso como um tropeço no caminho das minhas aulas, conforto-me nas palavras de Alexander e Ayers-Tanner (2010, p. 10, tradução minha) quando dizem que “mesmo o mais aplicado e cuidadoso dos professores comete erros ao longo do caminho, mas eles não serão desastrosos”<sup>58</sup>. Cometi outros erros ao longo do caminho, mas vejo neles apenas mais encaixos na minha trilha do “ser professor”. Ao me permitir lançar em direção ao desconhecido (ZACCHI, 2014), pude observar práticas realmente transformadoras. Entretanto, demorei um pouco para perceber tais questões, como aponto ao longo do texto.

Em todas as aulas, fiz anotações (e as gravações) para me ajudar a lembrar se todos tinham realizado as atividades adequadamente, mas admito que não avaliei as atividades de sala com a mesma atenção que aquelas que foram solicitadas para serem feitas em casa. A sensação que tive é que as aulas eram curtas e o tempo passava rapidamente. Os alunos passavam o tempo praticando o que estavam aprendendo. A participação dos alunos foi premiada pelos pontos como um *feedback* positivo mesmo que as atividades não fossem completamente corretas. Uma das estratégias gamificadas era dar *feedback* positivo pelas atividades feitas. Os alunos não podiam perder pontos, apenas ganhar e progredir ao longo do jogo. Meu objetivo era fazer com que os alunos se sentissem confortáveis e pudessem participar das atividades.

Retomando a minha situação de sala de aula, **dois** desafios intensificaram a frustração com minhas aulas desde o princípio: as turmas desmotivadas do 3HOSP, as quais eu me culpava por não conseguir fazer com que eles ficassem em sala de aula e/ou fizessem todas as atividades em tempo hábil; e as de 3AGRO, que tem a maior parte dos alunos da cidade vizinha chamada São Luiz e que, se o ônibus da prefeitura não levá-los, praticamente comparece menos da metade dos alunos. Por exemplo, na semana de retorno do 4º bimestre, o 3AGRO faltou por conta de a prefeitura não ter disponibilizado o ônibus para levar os alunos para o IFAL, o que atrasou o conteúdo em uma semana em relação ao 3HOSP. Tive que juntar à aula introdutória do *game* com a primeira aula sobre o tema entretenimento. Ao fazer

---

<sup>58</sup> Even the most committed, caring teachers will make mistakes along the way, but they won't be disastrous.

isso, consegui cumprir o cronograma, mas fiquei com a impressão de que minhas aulas não estavam satisfatórias. Como pesquisadora, identifico nos diários que qualquer pequena falha que cometi em aulas era um motivo para escrever uma longa reclamação sobre meu modo de ensinar, conforme ilustram os dois diários abaixo:

Prosegui fazendo as mesmas comparações bobas entre brigadeiro e coxinha, dançar e cantar, etc, e usei para ensinar as expressões para dar opinião pessoal, **só que diferente da vez anterior, sinto que organizei melhor o quadro. Aliás, um problema sério que tenho é a organização do quadro. Penso de um jeito muito caótico, e isso traduz enquanto estou escrevendo no quadro de costas para os alunos, sempre às pressas.** (Diário do dia 4-2-19, 3AGRO – meu grifo)

Fiz algumas frases para apresentar os comparativos, usando os mesmos exemplos de antes (brigadeiro e coxinha, cantar e dançar) **e demorei um pouco no que poderia ter sido um assunto gramatical bastante rápido.** Fui explicar os detalhes dos adjetivos mais longos e mais curtos, fiz alguns exemplos, e embora não tivesse usado outros comparativos, como de igualdade ou de inferioridade, **sinto que demorei mesmo nisso.** (Diário do dia 29-1-19, 3HOSP – meu grifo)

O processo de reler todos os diários com a visão de quem viu o progresso do jogo e das atividades propostos não me fez muito bem porque parecem muito depreciativos. Senti como se eu estivesse lendo os diários de classe que fazia durante a matéria de estágio supervisionado, em que ia às escolas públicas observar as aulas dos professores e anotar o que acreditava ser “errado” nas aulas desses professores, pensando e corrigindo-os a partir de todas as teorias que diziam o que era o “certo” ao lidar com alunos e salas de aula. Talvez eu seja a culpada em usar o Harmer (2002; 2007) como referência. Era para mim o guia de como ensinar inglês de modo efetivo naquela época, mas que agora vejo-o com um olhar mais crítico. Ainda o uso como referência, porém, fazendo as devidas considerações do que me é mais importante:

Repenso na escrita dessa dissertação o quão decepcionante era chegar no fim do expediente e ter que lembrar, criticar e escrever meus fracassos nesses diários. Colocando-me na posição desses professores que observei nas escolas públicas, imagino agora o quão doloroso foi para eles saberem que são criticados por um total estranho, mesmo depois de tentar fazer o possível para que suas aulas dessem certo. Mas admito que ainda sinto que poderia ter aproveitado melhor essa aula, dado o curto tempo que tinha para trabalhar com algo que poderia ter sido mais focado na gamificação e na escrita em si. No fim, usei esse tópico gramatical (comparativos) para cobrar a atividade 1 (ver abaixo). Ao invés de dizer explicitamente que eles poderiam usar os comparativos, deixei a atividade em aberto para que eles respondessem da maneira que achassem ser correto.

Postei essa atividade no fórum e a chamei de missão. Era um pedido da Ava, valendo 200XP para aqueles que respondessem.

**Atividade 1:** Atividade postada no dia 30 de janeiro de 2019

Hi, agents. I'm Ava.

I can't trust you yet with big missions, but I trust your opinion on culture.

You see, in Aphasia, we import a lot of your entertainment and your stars. I think the criminal wants to do something to your favorite entertainment stars.

I want to know your opinion: **which is better? Television or music? Why do you think that?**

In my opinion, television is more interesting than music, because I can't sing, so, I don't understand the appeal.

Give me your answers. I'll use them to investigate.

Thanks!

Fonte: Aphasia Agents Central, 2019<sup>59</sup>.

Embora houvesse um exemplo de como responder a atividade na própria atividade, conhecendo a dependência dos alunos do tradutor online, eu já imaginava que as atividades na internet deixariam bastante espaço para que os alunos usassem o tradutor. Apesar de ter a experiência do tradutor, foquei tanto na gamificação que esqueci de pensar que o tradutor também poderia ser uma tecnologia real à disposição dos alunos para a aprendizagem. Naquele momento, preferi, inconscientemente, condená-lo ao invés de ver uma oportunidade para utilizá-lo em um processo educativo, perdendo uma oportunidade de mostrar como essa ferramenta pode ser usada positivamente. Como coloca Nascimento (2014), apesar dos meus alunos serem nativos digitais (também como sou), eles não sabem como utilizar essa tecnologia em prol do aprendizado, e nem despertam “para pensar criticamente sobre os impactos da tecnologia na sua vida e mais especificamente na aprendizagem” (p.61). Zacchi (2014) nos lembra que eles utilizam tecnologias como tradutor para muitas outras funções já naturalizadas no dia a dia. Eu poderia ter aproveitado a ferramenta do *Google translate* para que eles refletissem sobre o poder e acesso à tantas informações novas que as tecnologias podem prover nos meios virtuais que eles costumam navegar. No diário abaixo, mostro minha ironia sobre o *Google translate*.

---

<sup>59</sup> Não colocarei o link para o fórum nesse trabalho, pois como muitos alunos acabaram não escolhendo nomes de agentes, seus nomes aparecem em suas postagens, além de alguns dados pessoais, que devo preservar mesmo com a permissão deles para a utilização das atividades.

A missão era uma em que a Ava faria uma pequena survey de porque eles gostavam de tv ou música, falando sobre entretenimento em geral. Eles poderiam usar todas as partes linguísticas que “aprenderam” nessa aula. Ou ao menos era a ideia. **Ainda sinto que vai ser um mundo de comentários traduzidos do google.** (Relato meu, Diário do dia 29-1-19, 3HOSP)

Dois acontecimentos me chamaram a atenção na primeira de experiência com o fórum, com a turma 3HOSP (a turma do 3AGRO havia faltado): 1) os alunos de fato responderam a atividade, embora suspeitasse que eles teriam dificuldade com a plataforma, por não estarem acostumados a usar nada parecido no dia a dia. Não foram muitas respostas, mas através da plataforma, pude imediatamente fazer correções e comentários com facilidade. 2) muitos alunos, sem surpresa alguma, usaram o tradutor. Porém, uma aluna, mesmo sem traduzir, decidiu que queria postar a opinião dela online. O português ía contra as regras que estabeleci online, mas deixei o comentário e pedi que ela tentasse simplificar o que queria dizer para poder postar em inglês. Ela não postou, embora tivesse prometido que iria fazer a correção.

Alguns dos comentários postados:

**Atividade 2:** Comentários postados em resposta à atividade 1 postada no dia 30 de janeiro de 2019. Meu *feedback* em azul

<p><b>Television is better. Because I love tv series; Game of Thrones is my favorite. 200XP</b> - Agent X-26</p>
<p>I prefer television because I find it more exciting to watch one punch man doque listen to music! <b>150XP</b> Agent Escanor, some corrections: I find it more exciting to watch One Punch Man THAN listening to music - beware of google translate. Sometimes it fails. - Agent Escanor</p>
<p>television, music is very important, it marks moments in people's lives, but TV is a major distraction, series and movies tell stories that make our imagination travel, to the point that the story of a movie makes us laugh or cry. <b>170XP</b> Agent Darlly, some corrections: - Be careful with punctuation. Too many commas (,). You need some full stops (.) - make our imagination fly - is more common than "travel". - Agent Darlly</p>
<p>Televisão. A televisão é um excelente meio de informar, formar e distrair.</p>

Não há dúvida de que é um excelente meio de informar, consideradas as suas possibilidades de comunicação; de fato, o seu alcance como fonte de informação é infinita e pode trazer o mundo inteiro para dentro de nossas casas. 50XP

Agent, good answer, but try to say it in English. Ava doesn't speak Portuguese 😞

- Agent Abby

Fonte: Aphasia Agents Central, 2019.

Um apontamento feito na qualificação foi que meu *feedback* para os alunos era muito “brusco” e que, se meus avaliadores estivessem na posição desses alunos, eles não se sentiriam tão confortáveis de retornar a postar. Ter relido, percebi que poderia ser mais suave. Apesar de ter acabado de lançar minhas dúvidas sobre o Harmer (2002), ele aponta que no momento de dar *feedback* acerca da escrita, devemos pensar mais essencialmente no conteúdo e na construção do texto do que na precisão gramatical, e deixar a gramática para o estágio de correção, pois é nesse momento que indicamos onde algo está errado. Na maioria dos comentários, parece que corriji os textos com foco na gramática diretamente, como se meu foco não fosse as opiniões pessoais dos alunos em suas interações com a Ava, o que teria me ajudado a pensar no progresso da narrativa, porém, dei enfoque ao texto reduzido a um exercício gramatical e sem significado. O autor também coloca (Ibid., p. 109, tradução minha) “Em uma sequência de *process writing*, quando a intervenção do professor é desenhada para ajudar os alunos a editarem e seguirem para um novo rascunho, responder ao texto é geralmente mais apropriado que corrigi-lo”<sup>60</sup>. Associo esse trecho com as teorias dos Novos Letramentos, que vejo ter ignorado ao focar primariamente em estratégias tradicionais de ensino ao invés de focar no conhecimento dos alunos construído a partir de nossas atividades em sala de aula (ZACCHI, 2014), por mais que a atividade fosse em parte um exercício gramatical.

A atividade 2 deu início ao uso do fórum. Usei as respostas dos alunos à atividade para pensar quais temáticas poderia abordar dentro do tema de “entretenimento” e encontrei nas respostas muitas referências a televisão e séries. Assumi que os alunos gostavam mais de séries e filmes que música, e pensei em notícias ou curiosidades interessantes para abordar em sala de aula. A ideia inicial foi trabalhar com um caso recém veiculado na mídia, como anotei em meu diário:

---

<sup>60</sup> (...) In a “process-writing” sequence, where the teacher's intervention is designed to help students edit and move forward to a new draft, responding is often more appropriate than correcting.

A Janks (autora que trata do LC) estava martelando na minha cabeça: dominação, acesso, diversidade, design, como um mantra, ou talvez como algum chamado “Capitão Letramento Crítico”, só que estava faltando algo nos meus temas. Eu queria vincular esses temas com o caso recente dos brasileiros que foram processados pelos agentes e advogados do ator Jason Momoa, que, *long story short*, foi acusado em um vídeo manipulado de ter assediado a própria filha. Claro que isso caiu na boca do povo, e embora eu tenha assistido o vídeo original e tenha tomado minhas próprias conclusões de que sensacionalismo é ruim, até lá, o dano estava feito. Mas aí, onde estavam os pilares em trabalhar com a vida pessoal de um artista, e como analisar esse fato em um texto ou vídeo poderia ajudar os alunos a entender essas questões dentro da realidade deles? (Relato meu, diário do dia 12-2-19, 3HOSP)

Escolhi trabalhar na semana seguinte um texto em sala de aula chamado “Should private lives of celebrities be off-limits?”. O texto apresentava argumentos contra a exposição da vida de celebridades e a favor dessa exposição. Embora fosse um tema que tenha dividido bastante os alunos, não senti que a discussão foi proveitosa para eles, pois eles não demonstraram muito interesse. Decidi em como poderia aproveitar o texto e o tema, que achava interessante, e os alunos do 3AGRO me deram a resposta, trazendo a ideia de *fake news*, conforme relato abaixo:

(...) comecei a fazer perguntas referentes a *celebrity gossip*. Não sei mais se repeti perguntas de outra aula ou se porque já tinha feito essas perguntas no 3HOSP fiquei com a impressão de que estava me repetindo. De todo modo, eram perguntas bobas sobre se eles gostavam de celebridades, ou se costumavam ler fofocas sobre celebridades *online*. De repente eles começaram a falar sobre blogs de fofoca que seguem, fofocas que ouviram sobre estrelas nacionais, bem o que eu esperava mesmo. O 3AGRO acabou falando muito mais disso que a outra turma, então suspeito que foram eles que preencheram mais sobre *celebrities* nos questionários. De todo modo, quando perguntei se eles confirmavam as informações que recebiam [pelo whatsapp, ou em sites de fofoca], a maioria falou que se precavia com *fake news* [eles disseram que verificavam as fontes, por exemplo]. Isso foi um acorde pra mim, porque o tempo todo estava pensando no que exatamente abordar dentro desse tema, e a resposta estava embaixo do meu nariz o tempo todo. (Relato meu, diário do dia 11-2-19, 3AGRO)

A ideia que começou com uma rápida discussão em sala de aula, a qual me ajudou a formular os temas posteriores. Para mim, esse momento foi uma reviravolta, pois foram os alunos que mencionaram o tema *fake News*. Sem a colaboração deles, eu teria passado mais uma semana buscando temas, textos para também pensar em pontos gramaticais da língua inglesa. Perceber nas falas dos alunos possibilidades do ensino de LI me remetem ao que vejo de interessante no LC: encontrar oportunidades para desconstruir nos textos e situações do dia a dia visões tomando em consideração questões de poder, acesso e diversidade que constituem o modo como vemos o mundo (JANKS, 2011). Em tal momento vejo o que Jordão (2016, p. 10) coloca ao dizer que “experiências escolares, desde os conhecimentos mais abstratos

construídos em sala de aula até as relações interpessoais estabelecidas no pátio, fazem parte da nossa experiência de vida e o LC não despreza nenhuma delas”, pois ao considerar aquilo que foi dito pelos meus alunos, encontrei um ponto de início para a aula, pois tal tema se relacionava bem à vida dos alunos e a experiências que iam além daquele momento em sala de aula. Mesmo sem saber se as *fake news* seriam o tema que me daria rumo para o ensino de LI definitivamente, e mesmo tendo apenas o conhecimento do senso comum sobre o tema, decidi me lançar em direção ao desconhecido (ZACCHI, 2014) e aproveitar a chance para mudar as minhas práticas.

Os alunos do 3AGRO se empolgaram com a conversa sobre celebridades. E foram eles que apontaram *fake news* ao criticar uma aluna por trazer uma notícia sem fontes para a discussão. Tomo emprestado a adaptação de Nascimento (2014)<sup>61</sup> das convenções para transcrição postas por Kumaradivelu (2003 apud NASCIMENTO, 2014) para mostrar como se decorreu a conversa. Outro detalhe dessas conversas é que utilizo os nomes escolhidos pelos alunos durante o jogo como pseudônimos, inclusive o meu, *Boss*, que utilizava para postar as atividades online. Alguns desses alunos da turma de 3AGRO, entretanto, nunca decidiram por *alias*, portanto, coloquei pseudônimos escolhidos por mim:

(...)

Jelly: O que é ‘gossip’? (??) Ai ridícula.

Grey: Fococa, é?

Boss: Yeah. // Yes, like Gossip Girl.

[Provavelmente faço mímica]

Joker: (???) É sussurro?

Boss: No.

Leonidas: É fofoca!

[...]

Boss: So, do you read celebrity gossip? / Yes? What celebrities?

Bridges: Ah!

Leonidas: A Rainha Matos.

Jelly: A Rainha Matos.

Bridges: Melhor instagram de fofoca. Todas as fofoca. É tudo em primeira mão (??) tudo que você precisa saber, né amor.

Boss: Como é que isso funciona?

Leonidas: Tem aquela outra também.

Jelly: O Choquei.

Boss: Is it like // paparazzi pictures?

Leonidas: Não.

Bridges: Ela é uma investigadora.

---

<sup>61</sup> Isso está escrito na nota de rodapé de Nascimento (2014, p. 61). Segundo a autora, as diretrizes são as seguintes: “/ - pausa breve realizada pelo entrevistado; // - pausa longa realizada pelo entrevistado; ? – palavra não compreendida; ?? – duas ou mais palavras não compreendidas; ??? – frase não compreendida; **palavra(s) em negrito** – ênfase”. Nascimento usa essas convenções para adaptar suas entrevistas, mas porque achei de caráter simples de seguir, adotei-as para transcrever os trechos de minhas aulas que considerei relevantes para a dissertação. Dito isso, estou admitindo um caráter já de ênfase nos trechos destacados, que tal como minha escolha de trechos do diário e todo o resto dessa pesquisa, não é neutro. Adiciono que nas transcrições, colocarei (...) para quando for impossível ouvir os alunos por conta do barulho da sala e [...] para cortes longos no diálogo.

(...)  
 Boss: Essa não é apenas uma música da Lady Gaga.  
 Grey: Nunca escutei essa música.  
 Leonidas: Eu já.  
 Boss: Paparazzi take pictures of celebrities to make gossip.  
 Bridges: É, sell.  
 Leonidas: Vou virar paparazzi então.  
 Boss: What was the most recent celebrity gossip you've heard? // Most recent? The newest.  
 Catléya: Sabe o que eu entendi que a senhora queria dizer? Que a senhora ia pagar um açai [paparazzi] para mim.  
 Boss E é? / Vou não.  
 Jelly: Óia, é de fofoca essa, né?  
 Grey: É, eu sigo vários.  
 Catléya: A Nicki Minaj.  
 (...)  
 Jelly: A da Boca Rosa e Marina Ferrari.  
 Catléya: Eita! Teve aquela do Carlinhos Maia também.  
 Leonidas: Qual? Qual delas?  
 Catléya: Eita, mas essa é antiga. (???) Aí é sacanagem dele porque parece que um cara lá... (??)  
 Leonidas: E foi, foi??  
 Bridges: Como é que eu não tô sabendo disso??  
 Catléya: Eita, com o (?) do namorado da Marina Ferrari. Tava lá no instagram que eu vi.  
 Leonidas: Fake news!  
 Bridges: Fake news!  
 [Começam a discutir rapidamente essa notícia] [...]  
 Leonidas: Eu acho que é mentira.  
 [Continuam discutindo fofocas] [...]  
 Jelly: Eii. Mas ela tá cuspidando no prato que ela comeu há muito tempo.  
 Bridges: Ei, a filha da Kiley...  
 [Discutem outras fofocas] [...]  
 Boss: People, when you read gossip online, on instagram, on websites, do you check for fake news?  
 Bridges: Aham. Eu vejo várias fontes. Tem que ver se é fake news.  
 (Gravação do dia 11-2-19, 3AGRO)

As conversas dos alunos foram muito interessantes. Apontei em alguns momentos nos diários de aula que para os meus alunos faltava conhecimento de língua inglesa, e até persistia na necessidade dela nas discussões de sala de aula, mas quando me permiti ouvir as conversas sem a insistência de cobrar o linguístico, prontamente identifiquei uma possível solução para meu impasse do que abordar dentro do tema nessa parte do jogo. Os alunos renovaram a minha motivação com o jogo, e também me trouxe à memória uma situação vivida na turma do 3HOSP durante as últimas eleições. Sobre ela, escrevi:

(...) durante as eleições, era comum que alguns professores comentassem na sala da gente durante o intervalo sobre questões de como esses meninos eram crentes e espalhavam certas notícias sobre os candidatos que na realidade eram *fake news*. Mais de uma vez cheguei em sala para encontrar, durante as eleições, os alunos comentando sobre os candidatos, ou fazendo propagandas como colar adesivos do atual presidente eleito na parede ou nas carteiras. Além disso, também tive ocasiões de discutir com as alunas da turma questões sobre as eleições e até expor meu voto

porque ao fim das eleições os alunos estavam em polvorosa, e facilmente, sem alguém moderado (eu sou até morna de tão moderada, vixe), eles estariam explodindo de reclamações e reações negativas. **Enfim, fake news pareceu ser o tema certo.** (Relato meu, Diário do dia 12-2-19 3HOSP)

Durante as eleições de 2018, os alunos do IFAL Maragogi estavam nervosos porque havia uma polarização entre os que defendiam Bolsonaro e os que defendiam o candidato Fernando Haddad. Por conta de o IFAL ser uma instituição federal, e privilegiada nas propostas de Haddad, muitos professores e alunos se colocaram em sua defesa, despertando inquietação e ansiedade nos apoiadores de Bolsonaro e nos que ainda não tinham decidido o voto. Apesar de acreditar no meu dever político de defender a instituição e de me posicionar contrária ao candidato eleito, assumi, durante as eleições, uma postura mais moderada. Como não tenho redes sociais, alunos que estavam cansados e frustrados com a animosidade nas turmas e online vinham até mim para conversar sobre como lidar com essas situações desconfortáveis no dia a dia. Assumir uma postura crítica e criar um espaço seguro para que eles pudessem conversar sobre política sem serem agredidos ou caçados é algo que aprendi com os anos trabalhando com LC. Por vezes é preciso reconhecer as outras vozes silenciadas no nosso dia a dia, e os conflitos com os quais as pessoas se deparam. E o conflito aqui se iniciou com problemas causados pelas *fake news* durante as eleições.

Para mim, a escolha do tema *fake news* foi um princípio para uma prática efetiva de LC, não apenas porque “ao invés de compartimentar os saberes, o LC trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo, e portanto a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola” (JORDÃO, 2013, p. 9). Como poderia desejar situação melhor? Seria negar minha natureza não-neutra nessa pesquisa que a ideia de trabalhar um tema tão atual, que transita por âmbitos locais e globais e que ainda poderia servir para a formação não me pareceu atraente, especialmente se o que quer que fizéssemos dali em diante poderia ser um caminho para que esses alunos reconstruíssem suas visões acerca do tema.

Em meio a isso, claro, ainda havia alguns impasses. A gamificação não foi um desafio para os alunos, mas para mim, porque para que ela funcionasse, eu precisava me desapegar de práticas e conceitos que estavam enraizados em mim; e o fórum, por mais incentivos e ajuda que eles tivessem para realizar o cadastro, foi um desafio para eles.

## **1.2. O excel, a calculadora, as anotações e eu: gamificação à mão**

Em um encontro de orientandos do Prof. Sérgio Ifa, quando expliquei que iria trabalhar com gamificação, um dos meus colegas perguntou algo sobre que tipo de sistema eu iria utilizar, se eu iria escolher alguma plataforma pronta que dá suporte à gamificação, e até que sistema de progressão de pontos pré-concebido seria utilizado. Eu sorri e disse “nenhum”. Somente agora, entendo o porquê do choque dele com a ideia. Embora eu tenha inúmeros livros de *design* de jogos mas que muito não se aplicava a minha sala de aula (porque eram abordagens mais mercadológicas, tal como as de Zichermann e Cunningham (2011) e Werbech e Hunter (2012) que citei previamente), decidi não lê-los a fundo, e não me arrependo, pois sei que toneladas de conteúdo sobre programação de jogos só me deixariam desnecessariamente cansada. Porém, enquanto pensei em como escrever esse trecho, um deles me saltou os olhos, pois o título de um capítulo era “Catastrophic prototyping and other stories” (FULLERTON, 2014).

Chaim Gingold, que escreve um trecho introdutório nesse capítulo, retrata sobre os protótipos falhos arquivados em seu computador, que falharam no *design* ou no *software*, e alerta como evitar situações como essa na empreitada de criar um jogo. Chaim coloca:

Repensando agora, eu percebo que cometi dois erros clássicos. Primeiro, eu tive o olho maior que a barriga. Os projetos ambiciosos que assume no passado “falharam” porque eu cometi o erro de não testar as ideias básicas e os protótipos. Você não pode mandar um foguete para a lua se você não experimentou primeiro com o lançamento de foguetes de brinquedo. (...) Segundo, minha ideia de sucesso/falha estava errada. (...) Todas as minhas falhas foram na verdade uma série de sucessos que eu tinha que melhorar minhas habilidades de design, e elas eram na verdade estudos que eu poderia incorporar em projetos maiores.<sup>62</sup> (GINGOLD, 2014 apud FULLERTON, 2014, p. 205, tradução minha)

Para minha situação como professora, eu gostaria apenas de adotar uma coisa dessa fala: que minhas falhas, ou o que eu achava que eram falhas, na verdade eram pequenos sucessos em prol da melhoria, tal como fala Ayers e Alexander-Tanner (2010). Claro que isso traz de volta todo o sentimento de que eu gostaria de ter tido mais tempo para fazer disso um ciclo fechado e retornado para o último passo colocado por Alves, Minho e Diniz (2014) ao lidar com estratégias gamificadas: revisar as estratégias. Porém, diante dos desafios da

---

<sup>62</sup> Thinking back, I realized I had made two classic mistakes. First, my eyes were bigger than my stomach, The ambitious projects I had undertaken in the past “failed” because I made the mistake of not proving out the core ideas and prototypes. You can’t send a rocket to the moon if you haven’t first experimented with launching simple toy rockets. (...) Second, my success/failure function had been wrong. (...) All of my failures were actually a series of successes that I had improved my design skills, and they were in fact studies I could incorporate into larger projects.

pesquisa, e comparando essa experiência de gamificação com minha primeira, reconheço progressos.

Gingold reafirma que estudar teoria de *game design* e gamificação na educação pode ser difícil para alguém que não está na posição dele, de designer de jogos. Primeiro porque a empreitada de ensinar será uma experiência incerta sempre que o professor pisar em sala de aula, pois, por mais que os designers de jogos lidem com o público, eles buscam atingir um grupo, enquanto nós lidamos diretamente com indivíduos com histórias, ideologias e vontades que mudam constantemente, quando não “em situações difíceis, sob circunstâncias impossíveis, com muitas crianças, pouco tempo, recursos limitados e burocratas desnaturados batendo à porta”<sup>63</sup> (AYERS; ALEXANDER-TANNER, 2010, pag. 9, tradução minha). Meus testes de *software*, ou melhor, meus testes das estratégias gamificadas ocorriam no dia a dia das aulas, e estava ciente que o modo que uma turma poderia me responder não seria exatamente o que outra turma poderia responder. Tal individualidade eu prezo e a incerteza eu aceito como parte da minha profissão.

Meu projeto de mestrado era ambicioso porque eu sabia que as ferramentas estavam aqui para facilitar o processo, mas pensando em dificuldades de usar tecnologias no dia a dia da escola, transportar computadores e usar a internet, pensei em algo que pudesse funcionar tanto *online* (e essa característica podia ser mudada a qualquer momento, caso fosse impossível nas circunstâncias dos alunos e até pensando em outros professores que viessem a ler essa pesquisa) quanto *offline*, usando o bom e velho papel.

Para começar, determinei que os alunos iriam iniciar suas aventuras do *level 1* e poderiam ir até o 20 durante as aulas, aumentando o *level* de acordo com a quantidade de pontos de experiência que receberiam (ver postagem 1). Porém, sabendo que o tempo limitado e qualquer contratempo poderia destruir essa possibilidade, criei pequenas estratégias para que eles ganhassem mais pontos, como por exemplo, determinar pequenos eventos divertidos no começo das aulas para eles sentirem como é ganhar XP, ou determinar uma pontuação mínima e máxima para uma atividade, para que eu pudesse lançá-la valendo a pontuação máxima caso eles estivessem muito defasados em *level* para minhas estimativas (mesmo que isso significasse que haveria uma exigência maior). Postei, então, no site, um guia de como ganhar XP sob uma aba chamada *Agents F.A.Q.*, e também apresentei, em sala de aula, no início das aulas, e repeti sempre que algum aluno faltoso me questionava, para sanar as dúvidas.

---

<sup>63</sup> Teachers often work in difficult situations under impossible circumstances, with too many kids, too little time, stingy resources, and heartless bureaucrats peering through the door.

**Postagem 1: How to win EXPERIENCE POINTS (XP) – Post do fórum Aphasia Agents Central do dia 30 de Janeiro de 2019.**

**Hi, agents!**

**This is how you can win XP points in the game:**

1. Roll Call (Presence in class) - 75XP
2. Events (In the beginning of class) - 50XP to 150XP
3. Agents training (Participation in class) - 150-300XP
4. Missions (Homework) - 150-300XP
5. Collaboration XP - Varies
6. Bosses (Special Missions) - 500XP-1000XP

**75XP missions are easier than 1000XP missions.** Keep this in mind.

Levels go from 1 to 20. **When every agent reaches the same level, you win collaboration XP.**

**This is the level progression:**

LEVEL	WANTED XP	CO-OP BONUS
1	0	
2	200	50
3	500	75
4	800	100
5	1200	120
6	1600	150
7	1800	175
8	2200	200
9	2500	250
10	2900	275
11	3400	300
12	3800	350
13	4200	400
14	4500	475
15	5000	500
16	5600	600
17	6000	800
18	7000	1000
19	8200	1200
20	10000	

You can RE-DO Missions that you got LOW XP for.

You can DELIVER LATE missions, but they don't get the same XP as before.

You can win MORE XP for great missions.

You can't LOSE XP points that you already won.

**HAVE FUN!**

Fonte: Aphasia Agents Central, 2019.

Ao considerar um dos propósitos da gamificação incentivar o trabalho em equipe dos alunos, decidi acrescentar um bonus de XP que utilizávamos no NuLi – uma sugestão muito interessante de um vídeo do Extra Credits<sup>64</sup> – em que sempre que todos os alunos da turma avançassem para um determinado nível, todos eles receberiam um bônus de XP. Reforcei essa questão, explicando aos alunos que eles poderiam conquistar muito mais agindo em e como equipe, auxiliando os que apresentavam dificuldades ao longo do processo de jogo.

Para que a distribuição de XP fosse justa para as turmas, sempre no planejamento de aulas, eu colocava uma ou duas atividades por aula que valessem XP. Caso a atividade fosse simples, por exemplo, uma atividade de “*two truths, one lie*” (os alunos teriam que criar duas frases que eram verdades e uma que era mentira para seus colegas adivinharem qual era a mentira) valeria menos pontos (150XP), enquanto aquelas do site, que seriam tarefas para casa e eles teriam mais tempo e recursos para fazê-la (e também demandariam um pouco mais de conhecimento de língua e olhar crítico, já que seriam interativas com a narrativa) valeria muito mais pontos. O que isso causava, claro, era que, ao fim de cada aula, eu deveria ter anotado quais grupos foram mais participativos para poder fazer a atribuição e distribuição de XP.

Durante as aulas evitei distribuir XP individual (a não ser que o aluno merecesse pontos extras) pois era impossível monitorar quase 30 pessoas de uma vez sem deixar passar o que alguns estavam fazendo. Os pontos de presença, eventos e participação nos *agent's training* eram guardados, pois sempre nos finais de semana, eu juntava esses pontos aos outros mencionados na postagem 1 (missões, colaboração e pontos extras) para ver quais agentes haviam passado para o próximo *level*.

As estratégias gamificadas não foram escolhidas de modo arbitrário. Os *Levels* são um modo do jogador aferir primeiramente o nível de experiências e habilidades que ele recebe jogando o jogo, partindo de um nível básico e aumentando enquanto alcança o fim do jogo (KAPP, 2012). Porque eles não poderiam perder XP, apenas acrescentar, isso poderia dar a entender que o que quer que eles fizessem em prol do progresso deles no jogo, mesmo com falhas ou entregas atrasadas, aumentaria o XP que eles tinham.

Essas eram as regras do jogo, e tal como Kapp (2012, p. 30) define “as regras são desenhadas especificamente para limitar as ações dos jogadores e manter o jogo

---

<sup>64</sup> Extra Credits é um canal do youtube que aborda questões acadêmicas de *game design* de uma forma engajadora e divertida, utilizando bonecos animados. O vídeo em questão se chama *Gamifying Education - How to Make Your Classroom Truly Engaging - Extra Credits*, publicado em Maio de 2012, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MuDlw1zIc94>>.

administrável”<sup>65</sup>. Minhas regras operacionais (que descrevem como o jogo é jogado) seriam as atividades, instruções de sala de aula, ou mesmo o processo tradicional aula/atividade de casa; as regras constitutivas (as estruturas formais por trás do jogo) seriam as muitas contas que fiz para alcançar aquela tabela de XP, ou mesmo as pesquisas que me levaram a escolher as estratégias gamificadas que uso no jogo; as regras implícitas (que ditam como dois jogadores devem se portar entre eles) aparecem, por exemplo, no momento em que explico que a colaboração é mais importante no jogo que a competição entre as equipes, e nas atitudes deles em sala; e por fim, as regras instrucionais, que são aquelas importantíssimas, as lições que eu quero que meus alunos aprendam quando o jogo terminar estão refletidas no poder deles refazerem as tarefas (para que percam o medo de errar e tentar novamente), na narrativa (em atividades que envolvem escrita e negociação), no XP de colaboração (para que priorizem a colaboração à competição) e no modo como vamos ajustando o jogo no caminho.

O desafio (retomando o texto de Gingold) residia na parte constitutiva do jogo, nas mecânicas que eu decidi fazer a mão. Ao fim de todas as aulas, independentemente de como elas se desenrolassem, eu chegava em casa com uma série de anotações para lembrar de pontuar os alunos, desde lista de presenças, as impressões sobre atividades anotadas nos diários de aula e possivelmente atividades para corrigir no fórum, tudo isso deveria ser somado, aluno por aluno, em uma tabela do Excel (ver abaixo)

**Figura 7:** Tabela do excel contendo os XPs dos jogadores do 3AGRO

Groups/XP	Week 1	WEEK 2	Event (Know yc In class	Homework TOTAL	Bonus	Total after bonus Level	WEEK 3	Event (E In class	Homew
<b>The Liars</b>									
	170	75	50	150	445	50	495	2	75
	170	75	50	150	445	50	495	2	
	170	75	50	150	445	50	495	2	50
x									
x									
<b>Black Winx</b>									
(jamesbond)	170	75	50	150	445	50	495	2	50
(Marilu)	170	75	50	150	445	50	495	2	50
(barry)	170		50		220	50	270	2	50
(joker)	170	75	50	150	445	50	495	2	50
(wdceifador)	170	75	50	150	445	50	495	2	50
<b>The Winx</b>									
	170	75	50	150	445	50	495	2	75
	170	75	50	150	445	50	495	2	75
	170	75	50	150	445	50	495	2	300
	170		50		220	50	270	2	
x									

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Não tenho medo de admitir que não sou usuária avançada de Excel, mas sei ao menos fazer uma função simples de soma. Mesmo assim, tinha que inserir dados por dados, algo que

<sup>65</sup> Rules are designed specifically to limit player actions and keep the game manageable.

seria trabalhoso mesmo em um sistema *online* à parte que servisse apenas para contar pontos das atividades em sala. Eram muitos alunos para monitorar, e embora minha empreitada tivesse sido facilitada por 1) eu escolher pontuar por participação em sala ao invés de corrigir minuciosamente as atividades e 2) meus alunos não fazerem as atividades online durante o começo do jogo (especialmente a turma do 3AGRO), me adaptar a essa rotina foi difícil. Por isso, não culpo nenhum professor por optar passar direto da gamificação, uma vez que adiciona muito trabalho ao esforço já hercúleo que a maioria dos professores faz no dia a dia de sala de aula (e também compreendo agora meu colega por ficar chocado com minha opção; eu aprendi o porquê).

Para manejar essa rotina, primeiro tive que perceber o quão inconstantes eram meus hábitos de organização de classe, tanto planejamento de aula quanto registro das atividades no sistema (SIGAA<sup>66</sup>) do IFAL, onde fazíamos controle acadêmico. Fui motivada a usar e adotar novas estratégias de organização pessoal. As estratégias me ajudaram ao longo do período de jogo, e está me ajudando desde então.

Algumas regras das minhas estratégias gamificadas surtiram efeito imediato. O XP foi o primeiro a surtir efeito, tal como esperava, se considerasse as palavras de Johnson (2005 apud ALVES, 2015, p. 109) que “o objetivo final do jogador é a busca da recompensa”. Como alunos, já possuímos esse hábito de nos voltar para os estudos porque precisamos de boas notas para concluir alguma etapa escolar. Meus alunos não são tímidos em pedir pontos por tudo o que fazem, mesmo antes da gamificação. Só que antes eles estavam conformados em obtê-los apenas através de uma atividade avaliativa.

Ilustro com dois trechos dos diários dos primeiros dias com as estratégias gamificadas:

Querido diário: HOJE VEIO TODO MUNDO. Parecia até brincadeira, porque não vejo essa turma quase completa desde o ano passado (e não falo 2018, que foi há um mês atrás, falo do ano letivo passado. Porque desde que eles começaram o terceiro ano, em termos de falta, esses meninxs estão uma bagunça!). **Eu fiquei sem entender se era um caso inédito ou se o jogo estava surtindo efeito, porque ao final da aula, um aluno até me perguntou se era verdade que eu estava “pontuando por presença”.** (Relato meu, Diário do dia 5-2-19 3HOSP)

Dessa vez faltou um ônibus, o de São Luiz, só que metade da turma é do município. Pra ajudar, tinham mais bolsas que alunos em sala. Depois esses meninos que estavam fora de sala vieram falar que estavam na sala do “orientador disciplinar” (honestamente não sei qual o título exato), mas eu acho que ou deveria ter recebido algum aviso ou os outros alunos poderiam ter confirmado isso. Pode ser preconceito meu, mas acho muito suspeito quando a turma do fundão que quase nunca faz nada

---

<sup>66</sup> SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Ele informatiza nossos procedimentos acadêmicos, como preenchimento de diários de classe, boletins, relatórios individuais, projetos de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo.

some durante a minha aula para aparecer apenas para pegar as bolsas. (Relato meu, Diário do dia 11-2-19 3AGRO)

Destaquei os dois trechos para mostrar uma diferença entre as turmas. No primeiro do 3HOSP, aponto como a pontificação (ROBERTSON, 2010) que eu condeno na gamificação estava funcionando para os alunos desmotivados que quase não vinham à aula nessa turma. Mesmo que receber os pontos fosse uma motivação extrínseca, o XP, naquele momento, estava ajudando-os a retomar o interesse de estar presente em sala.

Já na segunda turma, aponto o caso do que ocorria geralmente. Dos 33 alunos matriculados, 24 vinham regularmente às aulas. Às vezes até tinham bolsas em sala de aula, mas não os donos. Os alunos ausentes não tinham comparecido uma vez sequer depois das férias, quando finalmente começamos o jogo. Um deles, inclusive, sequer voltou a aparecer nas aulas do quarto bimestre. Fiquei preocupada que o jogo havia feito ele desistir de vir às aulas, mas ele, segundo outros professores, já estava pensando em desistir e admito estar aliviada que não foi algo causado unicamente por mim. Os outros, entretanto, à medida que o tempo passou foram percebendo que estavam em *levels* muito mais baixos em relação aos outros colegas que frequentavam as aulas, e começaram a assistir também.

Lecionar para a turma do 3AGRO foi enfrentar desafios. Além dos corriqueiros (indisciplina, falta de assiduidade, entrega atrasada de atividades), havia um extremamente preocupante (mencionei no capítulo anterior): metade dos alunos são da cidade de São Luiz do Quitunde, distante 74km de Maragogi, e vêm de ônibus da prefeitura. Muitas vezes a prefeitura não disponibiliza o ônibus, e esses alunos não vêm às aulas. Quase sempre recebemos e-mail de solicitações de reposições de atividades para os que não puderam vir. Mas mesmo compreendendo a luta diária deles, sabia que muitos aproveitam a situação para se ausentar mesmo nos dias em que os colegas e o ônibus vieram. Relato em alguns diários estar frustrada com a ausência dos alunos, e acredito alguns deles retornaram às aulas e fizeram atividades apenas porque no fim, receberiam uma nota. Basicamente, estariam cumprindo com o currículo escolar.

Porém, como colocam Becker e Nicholson (2016), não é porque eles cumpriram uma tarefa e receberam um ponto que isso irá gerar motivação para mudança. Os pontos geram motivação a curto prazo. Na verdade, como colocam Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) algumas recompensas extrínsecas podem até impedir que a motivação intrínseca aconteça. Na minha pesquisa, acredito que isso não aconteceu. Para uma gamificação significativa, é necessário que eles criem uma conexão com o jogo. “Enquanto gamificação baseada em

recompensas se sustenta em motivação extrínseca, a gamificação significativa ocorre no desenvolvimento da motivação extrínseca, para que os interesses do sujeito continuem mesmo depois que o aluno não mais seja motivado por elementos de jogos”<sup>67</sup> (BECKER; NICHOLSON, 2016, p. 67). Era o que eu estava tentando fazer a partir da narrativa. Isto é, não deixar que apenas os pontos fossem importantes. Utilizei a narrativa como uma forma dos alunos se conectarem para criar algum tipo de vínculo emocional com os temas trabalhados em sala, com os personagens, e conseguir relacioná-los com situações de seu dia a dia.

Dar pontos pela presença em aula revelou-se insuficiente para manter a motivação porque apesar da turma do 3HOSP ter aparecido inteira por duas semanas seguidas, aos poucos, os alunos se acostumaram com os pontos que recebiam por regra apenas, e mais uma vez perderam o interesse de estar em sala de aula, como demonstro no diário abaixo.

Entrei em sala nesse dia para encontrar o grupo de trás ausente. Eu sabia que eles estavam lá porque quando cheguei na escola, estavam todos deitados perto do auditório, então creio que só fugiram da minha aula mesmo. A turma fica meio vazia quando esse grupo falta, embora sejam mais que o suficiente para fazer todo o barulho. (Relato meu, Diário do dia 12-2-19 3HOSP)

Gostaria de apontar também que o XP que eles ganhavam sempre me lembrava o quão competitivos e individualistas eles poderiam ser. Apesar de saberem que poderia ser mais fácil fazer atividades em grupo e que tinham permissão para realizar as atividades com os colegas, quase sempre eu os pegava em situações em que eles desejavam os pontos apenas para si ou para o grupo do qual faziam parte, mesmo que isso os impedisse de ganhar o bônus de XP, conforme os dois trechos de diários e um excerto de aula que apresento abaixo:

Duas coisas me chamaram atenção na aula de hoje: uma negativa e outra positiva. **Negativa é que, assim como eles pediam pontos por todas as atividades que fazíamos em sala mesmo antes de começarmos a usar gamification, eles continuam pedindo os pontos. Quando propus a atividade, uma aluna tentou negociar quantos pontos ela valia, mas eu disse que não valeria nenhum XP, para ver se eles fariam mesmo assim.** (...) Ah, e a coisa boa do jogo, antes que eu esqueça, é que b.G (*before Gamification*) eles não costumavam se voluntariar para responder as atividades. No geral, todos ficavam calados e se entreolhando, e dificilmente eu conseguia que um, [sic] geralmente indicado e meio pressionado. Nessa atividade, assim como na semana anterior, eles ficaram empolgados para responder. Tem algum tipo de confiança, não sei se pelas correções feitas no durante da atividade ou se pelo jogo em si, e eles estarem respondendo mais tarefas e praticando mais inglês. (Relato meu, Diário do dia 12-2-19 3HOSP)

---

<sup>67</sup> While reward-based gamification is about extrinsic motivation, meaningful gamification is about developing intrinsic motivation so that the interest in the subject may continue after the learner is no longer motivated through game elements.

No trecho do diário acima, relato como o XP se tornou importante para os alunos no decorrer das aulas. De certa forma, era esperado que eles quisessem e negociassem por pontos, porém, ao longo das aulas, o que tentei fazer é com que esses pontos adquirissem novos significados (ZACCHI, 2014), como sendo a possibilidade deles saberem o que acertaram (através do XP ganho) e a proposta de tentarem novamente (pelo XP ainda a ganhar). O positivo é que mesmo confrontados com a possibilidade de não ganharem pontos, muitos alunos realizaram a atividade e em grupo. A maioria dos alunos que faziam as atividades regularmente já estavam motivados a participar em sala de aula, contudo, vi resposta de alunos que sequer vinham as aulas ou que costumeiramente eram reservados em sala aula, e foi interessante observar aos poucos como a interação com os colegas ou ns plataformas virtuais deu uma liberdade diferente para eles no processo de aprendizagem. Os pontos talvez não tivessem sido decisivos nas mudanças, mas certamente estão vinculados à motivação de alguns comportamentos potivos. Porém, ocasionalmente ainda ocorriam conflitos por conta dos pontos de XP, como mostro nos trechos a seguir:

Comecei pelo evento como é de praxe, e dessa vez o sorteado foi para um aluno voluntário fechar os olhos por 10 minutos para ganhar pontos para toda a turma. A agent Agnes se voluntariou, só que, embora eu acho que tenha dito que os pontos são para toda a turma, na minha ideia de que eles ajudem uns aos outros, os alunos preferem que os pontos sejam só deles. **A Agnes perguntou se os 100XP eram só dela, e meio que protestou que não era só pra ela ou o grupo dela, e sim para todos.** (Relato meu, Diário do dia 12-3-19 3HOSP)

**Escanor: E a atividade?**

**Boss: Valia 150.**

**Escanor: Para mim?**

**Boss: Para todos.** // Ó, presta atenção. Semana passada- GIRLS! [...]

Agnes: Presta atenção!

Boss: Semana passada o evento foi que um agente que se voluntariasse para responder uma atividade extra valendo 150 pontos para todo mundo.

**Agnes: E todo mundo voluntariou o Escanor.**

Boss: E todo mundo voluntariou o Escanor, mas como ele não se incomodou de se voluntariar, ele fez a missão. / Eu vou depois corrigir e vamos ver se vocês conseguem todos ganhar 150 pontos graças ao Escanor.

Wolverine: Aí, Escanor!

[Turma começa a bater palmas e parabenizar o aluno]

(Gravação do dia 5-2-19 3HOSP)

A agente Agnes na primeira ocasião demonstrou um comportamento de um jogador “Conquistador”, desejando os pontos fossem apenas para o grupo dela. Mesmo que ela tivesse pedido os pontos para o grupo, e não apenas para si, vejo que tal comportamento ainda é competitivo, pois ao invés de aceitar colaborar para receber os pontos por toda a turma, ela preferia limitar os pontos para seu grupo de agentes. Escanor, em um comportamento similar, preferia os pontos para si, e não para o grupo todo, e, de forma até oportunista, a agente

Agnes apontou que a turma “voluntariou” o agente Escanor para pegar os pontos. Talvez se ele tivesse indicado a si mesmo para responder a atividade, ele ficaria menos insatisfeito de ceder pontos para toda a turma, ou pelo menos teria pensado que seria um bom modo de ajudar seu grupo, tal como a agente Agnes.

Tais resultados, entretanto, vejo como o começo da implantação dos *Events* (Postagem 1) em sala de aula, que eram nas estratégias gamificadas um modo de incentivar os membros a interagirem com seus grupos ou com a turma, um modo de adequar o XP nas poucas semanas que tínhamos e atividades divertidas para iniciar a aula, como mini-jogos dentro de um jogo maior. Tal como os mini-jogos, os *events* eram sorteados e eram opcionais para os membros da turma participarem, pois em sua maioria demandavam um voluntário que faria a atividade para ganhar XP para toda a turma (em atividades como dançar, ou responder perguntas de conhecimentos gerais, ou uma atividade extra). Os *events* não eram competitivos, mas acabaram despertando alguns comportamentos competitivos, como apontei na agente Agnes e no agente Escanor. Ainda que meu objetivo fosse que eles percebessem que se dedicando a um *event* eles poderiam conquistar XP para todos os colegas, e mesmo tendo voltado a explicar isso em outras aulas, nove semanas de aula não afetariam um comportamento competitivo de longa data.

A competição não é completamente negativa na gamificação, pois será um motivador quando jogadores “devotarem sua total atenção em otimizar suas performances”<sup>68</sup> (KAPP, 2012, p. 32, tradução minha), ao invés de tentar impedir uns aos outros de alcançarem uma meta, o que por vezes impede com que os próprios jogadores mais competitivos avancem. Só que a competição é algo natural para os alunos, na atitude de jogadores “Conquistadores” ao invés de “Socializadores” ou “Exploradores”. Os testes padronizados que eles enfrentam ao fim do 3º ano (ou 4º ano), o mercado de trabalho, a vida social, e a escola ainda servindo a essa racionalidade neoliberal não os motivam naturalmente a pensar em “ajudar” o próximo sem pensar em uma “moeda de troca”. Tal como o *homo economicus* pautado por Brown (2015), a competição se faz presente em todas as esferas da vida dos alunos, até mesmo nas suas relações interpessoais. Eles não tinham um prêmio final pelo qual competir, exceto talvez uma pontuação que eles mesmos almejassem, e mesmo com o reforço de que o trabalho em equipe lhes traria mais resultados que o trabalho individual, os próprios alunos criaram mecanismos para competir.

---

<sup>68</sup> Competition is where opponents are “constrained from impeding each other and instead devote the entirety of their attentions to optimizing their own performance”.

A escola, que deveria ser um espaço em que eles valorizassem seus colegas, que buscassem inovações e usassem a criatividade para enfrentar os desafios trazidos pela gamificação, também é visto por eles como um espaço de competição, pois as escolas são um espelho e uma janela para a sociedade (AYERS; WESTHEIMER, 2016) em que a mercadologização de nossas vidas pessoais nos fazem buscar interesses próprios acima do pensamento coletivo (BROWN, 2015). Os eventos me trouxeram um vislumbre da competitividade deles, e acredito que com um pouco mais de tempo para problematizar as ações deles como jogadores, talvez eles mesmos percebessem que competir entre os grupos por quem tem mais pontos não os faria avançar tanto quanto se agissem em equipe. Por exemplo, na fala da agente X-26:

The Boss: Como você descreveria sua experiência e da sua equipe com a gamificação sob o tema Aphasia Agents Central?

X-26: Ah, eu gosto demais disso, porque **eu sou competitiva, né? Eu sou muito competitiva. E eu sempre gostei desses jogos de coisa e tipo pontuação, e tipo, batalhar por conseguir mais pontuação, só eu queria tipo um prêmio**, né, disso.

The Boss: Oh, mas o aprendizado é o prêmio!

X-26: Mas eu gosto da ideia porque me dá um incentivo melhor, né, eu acho.

(...)

The Boss: Algo durante as aulas lhe marcou ou foi memorável? Sinta-se livre para dar um exemplo.

X-26: Sim, os **eventos da aula**, que tinha é //, que a senhora juntava as equipes e saía fazendo tipo um quiz de perguntas, ou jogos, aí tinha **um ranking de pontuação e aí minha equipe ganhava**. (Entrevista à agente X-26)

A agente X-26 admite ser competitiva (na verdade, a competitividade é uma característica da turma dela, do 3HOSP), e que o era mesmo antes do uso das estratégias gamificadas. Para ela, o valor da mudança com a gamificação era batalhar pelos prêmios, demonstrando o comportamento de uma jogadora “conquistadora”. O prêmio, para ela, era estar em primeiro lugar de um *ranking* que não foi estabelecido por mim (pois até tentei criar mecanismos para que não vissem os pontos uns dos outros) e talvez seja definido por ela, contando vitórias ou participações de sua equipe no jogo; ou seu prêmio poderia ser receber a XP e passar de nível. Ela até aponta que gostaria de ter um prêmio físico. Só que o jogo para os “conquistadores” só é interessante enquanto eles estiverem ganhando (KAPP, 2012), como era o caso da equipe dela. Caso eventualmente o time dela fosse “derrotado” (recebesse menos XP ou deixasse de ser tão participativo), ela se sentiria desmotivada pelas derrotadas e o jogo perderia o sentido.

Na turma do 3HOSP, alguns alunos apontaram os eventos e a competitividade como algo memorável durante as aulas, mas vejo essa competitividade também vinda deles mesmos. Na turma do 3AGRO, não obtive o mesmo tipo de resposta sobre os eventos e não averigui

nenhum trecho do diário ou das gravações em que eles causaram o mesmo tipo de atitude que as demonstradas no 3HOSP.

Porém os eventos não foram apenas catalizadores ou lentes para ver a competitividade dos grupos. Eles também foram parte integral da ludicidade das aulas, pois promoviam um momento descontraído entre os alunos no qual eles eram desafiados a fazer algo que não era do cotidiano de sala de aula deles. Através dos eventos, eles puderam ter uma impressão de diversão, que também é parte do jogo. Independentemente de qual fosse o objetivo deles em uma sala de aula gamificada que os levasse a jogar, como os itens colocados por Zichermann e Cunningham (2011) (dominar o assunto, desestressar, se divertir ou socializar), os eventos puderam ser um motivador inicial para o jogo. E eles foram lembrados pelos alunos após encerrarmos as aulas, como mostro com as falas a seguir:

Eventos, porque são divertidos. (Resposta do questionário final – Pergunta: Qual desses pontos [estratégias gamificadas] foi melhor utilizado e por que?)

The Boss: Algo durante as aulas lhe marcou ou foi memorável? Sinta-se livre para dar um exemplo.

Siry: Quando tinha que pagar uma prenda, como era que fazia, aquelas coisas.

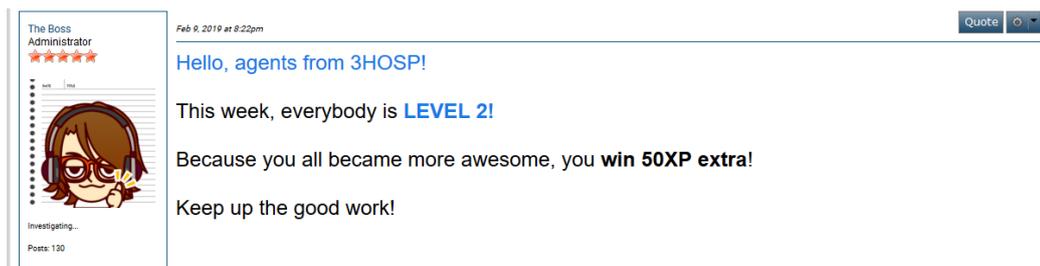
The Boss: Ah, daqueles eventos?

Siry: Dos eventozinhos. Isso. (Entrevista à agente Siry)

Stela: Eu gostava daqueles desafios que tinha no início da aula, da gente ter que ficar calado, de ter que falar alguma coisa. (Entrevista à agente Stela)

Talvez no início do jogo eu devesse ter tomado o cuidado de pensar em meios deles receberem pontos por ajudarem um ao outro ao invés de apenas ganharem pontos quando todos avançassem de *level*, o que aconteceria eventualmente se todos continuassem vindo ao jogo e fazendo as atividades individualmente. Porém o desafio de repensar as estratégias, que era o passo 10 do guia de Alves, Minho e Diniz (2014) ao longo do jogo se provou mais difícil com o passar do tempo, e priorizei mudanças nos temas das aulas, mais que na gamificação em si. Só pude fazer uma análise mais cuidadosa de minhas ações para promover as estratégias gamificadas quando o jogo terminou, e vejo descuidos no ato de incentivar o trabalho em equipe até mesmo nas postagens do fórum congratulando os alunos pelo XP extra (figura 7, abaixo). Em nenhum momento eu mencionei o trabalho em equipe como o motivo pelo XP de cooperação. Não me surpreende que eles não percebam a importância do trabalho em equipe como eu gostaria inicialmente.

**Figura 8:** Postagem do fórum congratulando alunos do 3HOSP pelo XP extra.

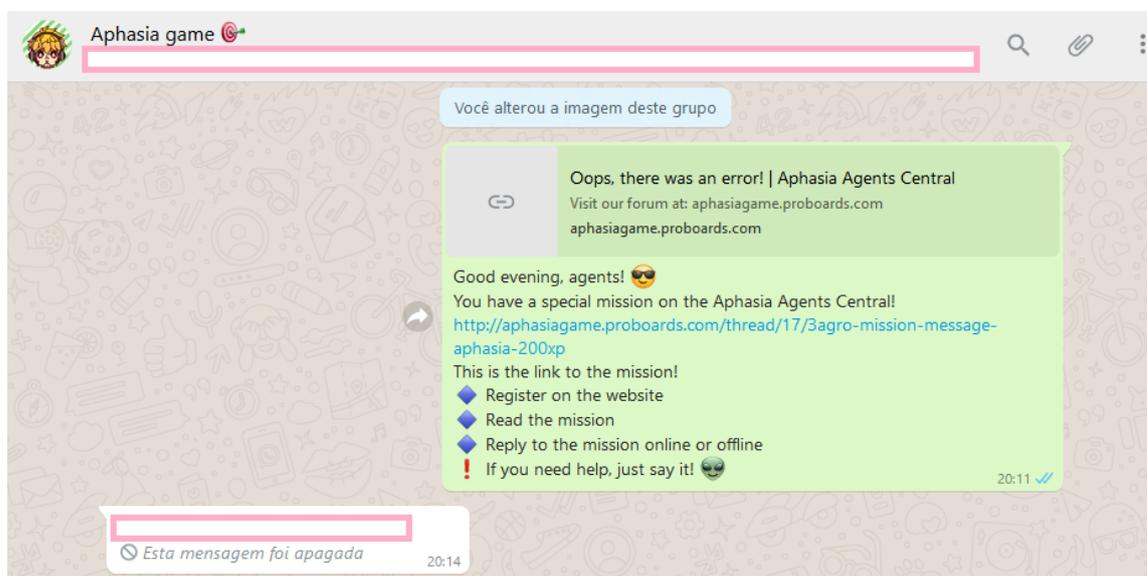


Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Ao fim de cada aula, eu narrava as situações das atividades de casa que eles teriam para a semana, repassando a missão (*homework*) como se tivesse vindo direto da Agência. Creio que eles achavam engraçado o quão a sério eu levava essa narrativa, embora revendo as atividades, eu gostaria de ter feito mais atividades envolvendo diretamente as personagens, e que fossem atividades diferentes daquelas tradicionais que via em meus livros de inglês quando ainda era estudante. O envolvimento com a narrativa deixou o jogo mais próximo dos meus objetivos iniciais com a gamificação. Mostrarei as atividades e mudanças mais adiante, mas adianto que poucos alunos criaram os hábitos de fazer as atividades durante a semana, e acredito que a maior barreira foi o fórum, mesmo com todas as instruções e tutoriais disponíveis.

Para lembrar os alunos das atividades, postava pelo Whatsapp, em grupos criados especificamente para o jogo, onde eles também poderiam tirar dúvidas sobre o fórum a qualquer momento.

**Figura 9:** Print screen do update semanal das atividades no grupo Aphasia Game do 3 AGRO.



Fonte: Arquivo pessoal (Whatsapp), 2019.

Quando a semana terminava, com tudo contabilizado nas tabelas do word, eu criava uma postagem em áreas individuais para cada time contabilizando o XP que eles ganharam na semana, o *level* que eles conseguiram atingir e deixava algum recado positivo para um jogador que aumentou de level ou aviso para aqueles que ainda precisavam se adequar ao jogo. Ao término do jogo, vejo que as postagens com o XP individual dos grupos foram boas para que eles percebessem seu progresso ao longo do semestre. Quando os alunos finalmente observaram as postagens no fórum, eles pareceram se empolgar pelos pontos. Porém, já que eles tiveram dificuldades para acessar e utilizar o fórum, e isso inclui o cadastro, pois eles só poderiam ver a XP quando estivessem cadastrados, a maioria dos grupos começou a observar as postagens de XP apenas na terceira semana. Os recados surtiram pouco efeito também pela demora deles a vê-los. Exceto por dois grupos, que reagiram às mensagens se atualizando com o jogo, a maioria dos alunos não comentou as mensagens. Os grupos que reagiram foram os Fallen Angels do 3AGRO, que recebia mensagens sobre não ter um nome, e o agent Denver do grupo Sociopaths do 3HOSP que voltou a frequentar as aulas após um recado na postagem semanal de XP.

**Figura 10:** Print screen Agent's Weekly Report no fórum Aphasia Agents Central do grupo The Strangers.

The Boss Administrator  
★★★★★

Feb 9, 2019 at 7:38pm

5-2-19

## AGENT'S WEEKLY REPORT

- ☆ Cordelia - 570XP - LEVEL 3!
- ☆ X-26 - 570XP - LEVEL 3!
- ☆ Maia - 570XP - LEVEL 3!
- ☆ Jhon - 500XP - LEVEL 3!
- ☆ W. W. - 625XP - LEVEL 3!

Congrats! Everyone is UP one level! W. W., please, choose a secret name!

Last Edit: Feb 9, 2019 at 7:38pm by The Boss

Fonte: Aphasia Agents Central, 2019.

Embora cada um dos grupos tivesse sua área individualizada, o que achei que evitaria a criação de um *ranking*, que incentivaria a competição, nenhum deles se preocupou em bloquear o acesso às postagens, algo que eles poderiam ter feito com uma senha na área individual deles. Suponho que bloquear as áreas dos grupos também não faria diferença considerando que eles demoraram tanto a se acostumar a acessar o fórum regularmente. A

decisão de separar as áreas, entretanto, foi bem-sucedida, pois acredito que eles se sentiam desconfortáveis com a ideia de expor seu XP (parece até contraditório quando penso que eles desejavam tantos pontos de XP para si). Com isso, tentei evitar o *ranking* entre eles, e não os peguei comparando os *levels* entre grupos em nenhum momento, exceto talvez na entrevista à agente X-26 que destaquei anteriormente. Eles acabaram comparando os *levels* entre os membros do próprio grupo, o que usei como um modo de mostrar a possibilidade de eles ajudarem uns aos outros.

Evitar a exposição excessiva do XP foi positiva também porque os alunos demonstraram desconforto em se expor, especialmente quanto expor as dúvidas no grupo do Whatsapp, o que foi dito por uma aluna em sala de aula (destacado no diário abaixo) e nos trechos das entrevistas com as alunas Lissa e badgirl321.

Falei que eles podiam tirar dúvidas no whatsapp mas uma aluna disse que preferia individualmente, ao invés de usar o grupo. (Diário do dia 19-3-19, 3HOSP)

Lissa: Assim né, porque, uma coisa que não achei muito positivo foi as respostas estavam bem pra todo mundo ver lá, bem evidentes. Era pra ser uma coisa pessoal, tipo, eu...

Boss: Você, interagindo direto com o personagem?

Lissa: E tipo assim, aí eu ficava com um pouco de vergonha pra mostrar minhas respostas pra todo mundo ver. Só isso.

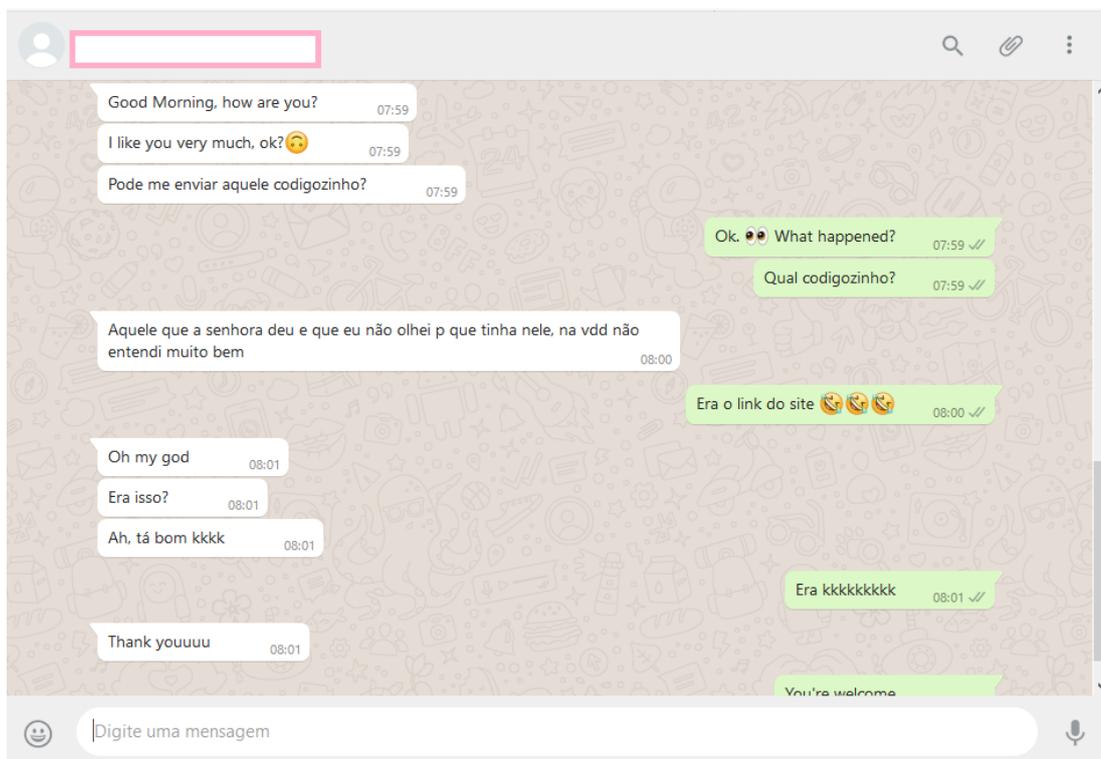
(Entrevista com a agent Lissa)

Badgirl321: Elementos negativos eu destacaria a mesma coisa... é, assim, eu diria que o fato de a resposta ficar visível lá pra todo de certa forma foi bom e de certa forma foi ruim. Por que foi bom? Porque quando você tava em dúvida sobre o que realmente era a pergunta, você podia ir lá olhar as respostas dos outros e ter mais ou menos uma noção do que era, e até mesmo pegar até pra fazer uma colinha lá do povo também. Mas o fato de ficar lá visível às vezes deixa você meio constrangido de responder. Porque... eu sou tímida, né, aí eu fico pensando "o povo vai ficar rindo da minha resposta". Aí...

(Entrevista com a agent badgirl321)

Não baseio isso apenas nos comentários das alunas mencionadas. Na verdade, os alunos não costumavam tirar dúvidas do jogo durante as aulas, e sim, individualmente, ou enviando mensagens privadas no Whatsapp para perguntar quais atividades anteriores eles tinham que fazer, links do fórum, entre outros, conforme a figura abaixo:

**Figura 11:** Print screen da minha conversa com a Agent Milly pelo Whatsapp.



Fonte: Arquivo pessoal (Whatsapp), 2019.

Acredito que o fato deles me procurarem individualmente também partia da desconfiança deles em suas próprias habilidades com a língua inglesa. Muitos dos alunos julgavam não gostar de inglês ou não conseguir produzir em língua inglesa, fruto talvez dos longos anos aprendendo o inglês como algo distante da realidade deles, e tendo o professor como o referencial do saber em LI. O meu interesse com a gamificação foi promover práticas colaborativas de aprendizagem em que a figura do professor não é central, e sim, um facilitador nas interações entre alunos (BECKER; NICHOLSON, 2016), e criar um espaço para que eles pudessem partilhar conhecimentos de suas próprias realidades. Porém, o processo de desconstrução é longo. Aproximá-los, motivá-los e engajá-los para que ganhem autonomia no seu próprio aprendizado não é fácil.

Zichermann e Cunningham (2011) dizem que temos que conhecer o que nossos jogadores querem, que eles sequer sabem que querem. De certa forma, ao tentar reavaliar as reações de meus alunos com a gamificação, busquei também ver em qual rumo guiar minhas aulas, e aprender o que eles queriam sem que eles mesmos soubessem. Talvez alguns alunos, como a agente X-26 parecesse querer prêmios físicos para seus esforços, mas mesmo sem os prêmios, ela fez todas as atividades. Revisar as estratégias gamificadas era um esforço

constante, mas não para modificá-las no tempo curto, mas para usá-las para rever motivações extrínsecas e intrínsecas, minhas interações com os alunos, dos alunos com outros alunos, comentários no decorrer das aulas, e com isso, tentar descobrir o máximo possível sobre como melhorar minhas práticas, tendo como foco as necessidades dos alunos. Acredito que através da investigação da gamificação e da reflexão acerca da mesma, pude criar um jogo/aula que fosse para eles natural, divertido e confortável pela maior parte do processo (ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011), mesmo que para mim a gamificação trouxesse um trabalho muito grande.

A rotina das atividades gamificadas era essa, ou melhor colocado, o sistema que funcionava por trás do jogo era eu, as tarefas, o diário de aula (que me ajudava a replanejar o caminho da pesquisa), anotações de sala, uma calculadora e muita paciência. Com o tempo, essa rotina se tornou mais fácil, e promovi algumas mudanças nas aulas e atividades, para deixá-las mais próximas dos objetivos com a gamificação e o ensino da escrita que buscava ao propor a pesquisa.

### **1.3. Rumo ao primeiro *boss fight*: a reviravolta das *fake news***

Estabelecida uma rotina com as estratégias gamificadas e decidida a trabalhar com *fake news*, pensei em como poderia abordar *fake news* nas aulas. O problema não mais o tema, mas o fato de que nesse ponto, eu tinha muitas dúvidas do “como fazer”. O que eu poderia trabalhar de linguístico, ao mesmo tempo que tentava chamar a atenção dos alunos para a questão das *fake news*, e assim trabalhar os pilares da teoria de LC da Janks, que era minha referência? Eu tinha um receio natural causado por experiências anteriores com a turma de 3HOSP, em que senti que tinha abandonado o linguístico para focar em questões de justiça social, e parecia ter causado muitas dificuldades para meus alunos que sempre repetiam que “não sabiam inglês” e tinham muitas dificuldades com o idioma, conforme o texto abaixo exemplifica:

Boss: How do you say férias in English?  
Agnes: (?) que é professora de inglês.  
Curly: É aquele negócio que você falou.  
Gorda: Vacations.  
Curly: Óia, vaca!  
Boss: NOT “vaca”. Va-ca-tion.  
Curly: Vai-cation.  
Boss: And if I (??)  
Curly: Não gosto?

Agnes: I hate.  
Curly: Não gosto de escola.  
Agnes: I hate Star. [É o nome de uma Agent do time oposto]  
Prince: I hate (??)  
Agnes: I hate English!  
Boss: Okay.  
(Gravação do dia 29-1-19, 3HOSP)

Acho que existe um limite para quantos comentários como o de Agnes um professor pode ouvir sem perder a confiança no que está fazendo. Muitas das minhas referências desmistificam o papel do professor em sala de aula em agir como um salvador, ou ser um parâmetro da mudança social, transformando-o em apenas um indivíduo que cumpre uma função social de educar em um contexto formal de ensino, que tem suas limitações para com seu material e com os outros (alunos) (AYERS; ALEXANDER-TANNER, 2010). O constante *feedback* negativo, tal como pode afetar os alunos, pode afetar também essa figura e deixar nele marcas que afetam sua autoconfiança. Era o meu caso, como mostro nos diários abaixo:

**Pesquisei em vários sites desses de planos de aula prontos para ter uma ideia, porque sinto que tenho me acomodado em abordar temas como *fake news* em sala de aula, ou sinto que ando perdendo o tato para puxar assuntos relevantes aos alunos ou provocá-los.** Ainda mais porque essa turma foi minha no segundo ano, e sinto que falhei muito com a base deles de inglês, e me culpo porque o tempo todo eles dizem que não sabem nada (embora por vezes eles me lembrem que as faltas ou não terem uma rotina de estudos também ajuda muito nisso). (Relato meu, Diário do dia 12-2-19 3HOSP)

Os exemplos foram o suficiente e eu não precisei nem usar tanto português como com o outro grupo. Acho que ficou um pouco fácil para eles, **porque eles têm mais hábito de uma aula mais estruturada, por conta do professor anterior, enquanto os alunos do 3HOSP desde sempre sofrem com o meu caos organizacional.** (Relato meu, Relato meu, Diário do dia 4-2-19 3AGRO)

Tal como era preciso tempo para desconstruir e reconstruir questões de competitividade em alguns dos meus alunos, eu trouxe minha própria bagagem emocional para a pesquisa, pois disse algumas vezes no texto que sou um participante longe de ser neutro, seja na posição de pesquisadora ou professora. Durante a maioria das aulas, eu me sentia pouco autoconfiante. A experiência de rever os diários foi dolorosa, tal como a autoetnografia pode ser (EISENBACH, 2016), pois expus muitas de minhas falhas ao longo da pesquisa e as revi sob um novo olhar. Ao questionar minha sala de aula partindo de minhas próprias impressões sobre as aulas gamificadas, eu pretendia validar minhas experiências pessoais diante de outros olhares, de teóricos que eram minhas referências aos leitores. O que encontrei em muitos momentos foi um lado meu que se sentia diminuído diante do trabalho dos colegas

do IFAL, inexperiente, recém-chegada, pressionada pelo tempo, e incapaz. Após outras leituras, ao término da minha dissertação, vejo que meu trabalho não foi tão desastroso quanto julgava em meus diários. Talvez a autoetnografia não tenha sido uma experiência catártica para mim, mas certamente encorajou empatia e promoveu um diálogo comigo mesma (ELLIS; BOCHNER, 2000). Por isso, peço paciência se em outros momentos eu demonstrar a mesma fragilidade ou autodepreciação. Encorajo nos leitores uma empatia e um diálogo com os momentos em que vocês mesmos sentiram que não faziam um bom trabalho.

Minha solução inicial, como coloquei no primeiro diário, foi começar a pesquisar planos de aula prontos. Eu não esperava que um plano de aula servisse a todos os meus propósitos, mas tendo uma ideia organizada de como trazer o tema de *fake news* para sala de aula, eu poderia retrabalhar os questionamentos acerca do texto para ajudar os alunos a ganharem embasamento para as opiniões deles acerca de *fake news* e pensar também questões que fizessem os alunos perceberem que

(...) nós usamos linguagem que escolhemos de uma gama de opções e de uma gama de modos de combinar as nossas escolhas. Dependendo do que escolhemos, percebemos o potencial que a linguagem nos oferece de diferentes modos. Porque autores e falantes fazem escolhas quando eles utilizam língua/linguagem, textos nunca são neutros – eles possuem uma inclinação e eles trabalham para convencer leitores.<sup>69</sup> (JANKS, 2010, p. 71, tradução minha)

Nas aulas do dia 8/9 e dia 18/19 de Fevereiro, trabalhei com dois textos que ligassem um tema a outro, celebridades à *fake news*: o primeiro texto era um artigo de opinião sobre se a vida de celebridades deveria ficar fora dos limites da imprensa (*Should the Private Lives of Famous People Be Off Limits?* – ANEXO A); o outro era uma TED *talk* sobre o tema *Circular Reporting*<sup>70</sup>, que basicamente explicava como *fake news* surgiam e se propagavam. A partir deles, os alunos resolveriam um problema maior em Aphasía do que aquele contato feito pela Ava ou Kaleo iniciais, que valeria mais pontos: o primeiro *boss*.

O que notei inicialmente foi que os alunos sentem dificuldade de expressar o que sentem ao ler os textos, seja a conformidade com a ideia do mesmo ou qualquer desconforto causado pela interpretação que eles fazem das informações no texto. Apesar de saber da

---

<sup>69</sup> When we use language we choose from a range of options and from a range of ways of combining the choices we make. Depending on what we choose, we realize the potential that language offers us in different ways. Because writers and speakers make choices when they use language, texts are never neutral – they are always positioned and they work to position readers.

<sup>70</sup> TED (acrônimo para Technology, Education e Design) é uma organização sem fins lucrativos que promove eventos e palestras com temas diversos em diversos idiomas. Uma TED *talk* é uma palestra ministrada ao TED. No caso dessa atividade, o vídeo em questão é do canal do youtube dessa organização, contendo uma animação de Noah Tavlin e falando sobre o tema *circular reporting*, que segundo o próprio vídeo, é o modo como notícias/informações se encadeiam, aparentando vir de fontes diversas quando são produzidas de uma fonte única. O link para o vídeo é < [https://www.youtube.com/watch?v=cSKGa\\_7XJkg](https://www.youtube.com/watch?v=cSKGa_7XJkg)>.

dificuldade que eles já têm de se expressar em inglês, tentei sempre vincular as discussões prévias ao texto (que trariam um pouco do conhecimento de mundo deles sobre o tema) a algum vocabulário simples para que eles expressassem suas opiniões e deixei que as discussões seguissem em português, para que eles se sentissem livres para trazer seu conhecimento sobre o tema ou expressar o que sentiam acerca da leitura. Muitas vezes me vi repetindo a mesma tarefa de anotar questões no quadro para que os grupos de agentes discutissem entre eles antes de compartilhar as conclusões com a turma (algo que fiz em quase todos os planos de aula, exceto pelos planos mais gramaticais do começo, em que a discussão era diretamente comigo), todavia, as discussões foram muito enriquecedoras para que eu percebesse algumas particularidades de trabalhar na perspectiva do LC nas minhas aulas. Destaco três:

- 1) Somos todos indivíduos singulares, com visões diferentes de mundo, e experiências de vida diferentes;

Nas interações e questionamentos feitos acerca do tema *celebrities*, meus alunos foram muito participativos em apontar uma série de nomes que não conheço, em lembrar que existem espaços entre minha geração e a deles e em apontar questões que eu ainda não tinha considerado acerca deles ou do jogo, como podemos ver no excerto abaixo:

Boss: Rumor é quase sempre mentira, ou quando você já confirmou que gossip era mentira. Gossip pode ser uma coisa que é verdade, ou algo que aumentou no processo de contar de uma pessoa para outra. Acontece muito na vizinhança da gente. / Então sempre que vocês virem uma fofoca, check for fake news, porque acontece muito. / People, vocês já viram alguma celebrity gossip que vocês pensaram “meu deus, que malvadeza” dizer uma coisa dessa?

Jelly: Eu! /

Leonidas: Iiiiih.

Bridges: Aquele vovô do slime, o bichinho.

Leonidas: Foi. O senhorzinho. //

**Bridges: A senhora não sabe quem é, não?**

**Boss: No, sorry.**

**Leonidas: É o que, menina?**

**Jelly: Professora!**

**Boss: Eu nasci em 1989! Sou velha!**

Bridges: Aquele velhinho que fez os slimes. Ele é bem fofinho. Aí ele conseguiu fazer o slime, aí falaram coisas dele.

[Eles falam que acusaram o velhinho de pedofilia]

Boss: Que horror, gente. Mas, it was rumors, right? O povo malvado que disparou por aí.

(Gravação do dia 11-2-19 3AGRO)

**Boss: Do you read (?) from tabloids? Do you know tabloids? Some newspapers //**  
**Leonidas: São jornais. É tipo revista.**  
**Boss: “É tipo revista”. / Eu tô chocada.**  
 [...]  
**Boss: Ó, newspaper é como news sites. / Eu sei que ninguém hoje compra jornal a não ser que seja pra forrar a área do cachorro ou fazer papel machê. //**  
**Jelly: Exatamente.**  
 Boss: Mas vocês lêem news online, vocês me disseram que vocês gostam de fofoca de celebridade. Tabloids são news que costumam ser... /  
 Joker: Fake.  
 Boss: Sensationalist.  
 Leonidas. Sensacionalismo. A mesma coisa.  
 Boss: Qual é o problema de sensationalism?  
 Tally-hawk: Fake newses.  
 [...]  
 Boss: people, já aconteceu com vocês de vocês lerem uma notícia num site, e quando vocês foram para outro, ela era completamente diferente?  
 Agents: Já sim.  
**Boss: What’s this? (...) Probably fake news. That’s why you need to make fact checks. Especialmente vocês na posição de agentes secretos deveriam ter mais skills de fact checks.**  
**Leonidas: E é?**  
 (Gravação do dia 18-2-19 3AGRO)

Nesses trechos, destaco especialmente a diferença entre gerações. Apesar de tentar estar conectada com o que acontece na mídia, minha realidade e a desses alunos, e às vezes até mesmo entre eles são diversas, porque temos nossos interesses individuais. Meu exaspero em apontar minha idade durante a aula demonstra o quanto eu senti o *gap* entre as gerações, igualmente quando o agent Leonidas tentou explicar que um *newspaper* era como uma revista, e o agent Jelly concordou que eles não lêem mais jornal, algo que assumi previamente que seria um bom exemplo, mas que para alunos que acompanham notícias por *instagrammers* ao invés até mesmo de sites de notícia, era na realidade muito distante da realidade deles.

Da mesma forma, trouxe minhas concepções do que acredito ser um agente secreto para o jogo, e isso se reflete nas estratégias gamificadas e nos meus objetivos educacionais durante todo o processo. Porém, quando tento explicar meu conceito do que um agente deve ter como habilidade, o agent Leonidas me dá o retorno com uma indagação, como se até então ele não tivesse assumido que aquela era uma possível habilidade que ele deveria adquirir naquela posição. Que visão ele possuía dele mesmo durante do jogo na posição de agente secreto, se é que ele até então tinha construído alguma?

No trecho abaixo, destaco um momento com a turma do 3HOSP, em que me vejo também construindo ideias pré-concebidas a partir da fala da agente Estela:

Boss: People, deu tempo de comentar, não deu? Alguém me diga “Do you like celebrities”?  
 Gorda: Sim!

Siri: Yes!

Frog: Yeah!

**Boss: Então, what is the best thing about celebrities? [...] What is the best thing about celebrities? [...] Ninguém sabe, vocês sabem que gostam, mas não sabem porque, né?**

**Siri: Não, eu gosto porque é uma (???)**

**Agnes: Ah, pode português?**

**Estela: Porque eles fazem mais sucesso que eu.**

**Boss: Because they've got money? // And what's the worst thing about celebrities?**

Estela: Porque a pessoa fica muito exposta. Tudo vira notícia. A pessoa dá um passinho e todo mundo sabe.

(Gravação do dia 5-2-19 3HOSP)

Não me isento de por vezes também nulificar as visões de mundo que os alunos demonstram diante de minhas provocações, quando eles não se sentem confortáveis para falar em sala de aula. Ao questionar o que eles tinham discutido em grupo sobre o que eles achavam de melhor sobre celebridades e não obter resposta, prontamente assumi que eles não sabiam explicar o porquê de forma preconceituosa, mas não apenas eles sabiam, quanto demonstraram que o desconforto deles em responder a pergunta (como mostra a fala da agent Agnes) era porque eles tinham assumido que eu não permitiria o português como resposta aceitável (que foi provavelmente o idioma que eles usaram para discutir as questões nos minutos prévios). As respostas também foram surpreendentes. Para mim, causa estranheza alguém admitir que se impressiona por uma pessoa de uma realidade tão distante simplesmente porque eles fazem mais sucesso do que eu, como a agente Estela colocou. Sucesso este que eu liguei diretamente ao sucesso financeiro, mas que poderia ter sido outro ponto (como o talento) que causou a admiração na agent Estela. Para mim, não era um motivo para ela gostar de uma celebridade, porém, tenho uma visão diferente sobre essas questões e mais de dez anos de vida de diferença que me tiraram parte do *glamour* que achava tão interessante em celebridades na mesma idade que ela.

Perceber isso me fez refletir sobre o fato de que às vezes nos pegamos em estado de rejeição ao outro ou inferiorizando-os por suas experiências, maturidade e conhecimento, e isso nos fecha a perceber essas experiências como *déficit* e não como *diferenças* (PURCELL-GATES, 2002), sem perceber que o *déficit/diferença* também é nosso.

- 2) Os conflitos podem iniciar pelas questões mais bobas, de aluno para aluno ou causado por nós;

Jordão (2016) fala que ao trabalhar com LC, é natural que surjam conflitos. Os conflitos estão em todos os âmbitos de nossa vida, e na sala de aula, por questões de poder,

acesso, diversidade, *design*, especialmente quando não compreendemos as diversas formas de existir no mundo dos nossos alunos e tomamos nossas próprias experiências como “únicas” e “verdadeiras”, terminamos também sendo o centro de conflitos com o outro. Aprender a lidar com essas questões é difícil, porque pode ser até mesmo de nossa natureza evitar conflitos. Associo essa questão àquele diário no qual mencionei que sou “morna de tão moderada”, porque isso demonstra que sou uma pessoa que naturalmente evita conflitos, por exemplo. Porém, percebo que “no LC, para que as relações de poder que instauram os conflitos sejam produtivas, elas devem ser entendidas como ‘naturais’, como fazendo parte de qualquer relação, e caracterizadas enquanto espaços sem os quais não existe movimento nem aprendizagem” (JORDÃO, 2016, p. 6). O conflito aqui posto não é só o confronto verbal ou físico, mas são as forças centrípetas e centrífugas agindo em nossos discursos em contato com os discursos de outro (BAKHTIN, 2002) no diálogo vivo, que nos transforma, ou, quando atentos aos pilares que são colocados por Janks, re-desenham (redesign) nossas visões.

Um momento que me trouxe a essas questões foi uma atividade que pedi para os alunos tentarem se organizar em filas, para praticarmos *comparatives* e *superlatives*, ainda no começo das aulas. Destaco o trecho do diário a seguir:

Pedi filas por height, foot size, age (e, por desencargo de consciência, verifiquei perguntando a idade de todos na fila, e notei que uns tinham dificuldade). **Por último, brinquei pedindo “from most beautiful to ugliest”, mas embora eu achasse que eles fossem rir, eles até tentaram se organizar e foram se entretendo, só que notei que uma das alunas (que é cheinha e que os meninos parecem meio que tirar um pouco de sarro) veio direto pra mim para dizer que aquela fila era “lasca”. Retraturei imediatamente, e disse que era a fila na verdade por tamanho dos cabelos.** Quer dizer, eu não esperava ter ofendido, mas de certa forma, imagino que essas questões de imagem e aparência são bem fortes para eles, e isso acabou sendo um gatilho pra um sentimento negativo nessa aluna. (Relato meu, Diário do dia 12-2-19 3HOSP)

O que considerei uma brincadeira “boba”, que fiz na outra turma de 3AGRO e o máximo que aconteceu foram risadas, não ocorreu nessa turma de 3HOSP. Essa aluna pareceu sentir a brincadeira, no momento em que entrou em conflito com questões físicas que a incomodavam e que eu não tinha como prever que causariam desconforto (ou até tinha, mas naturalizei a brincadeira como se fosse ser tomada com risadas por ambas as turmas). Essa era uma atividade que eu tinha como uma dinâmica apenas para praticar um ponto gramatical. Assumo minha escolha de comparativos como não-neutra (mas no intuito de causar humor), porém, claro que ela traria algum desconforto para alguém, impondo uma ideia de que uma pessoa ficaria no começo e outra no fim da fila, e obrigatoriamente eles teriam que passar esse

juízo uns sobre os outros. Apesar de saber que conflitos deveriam ser naturais, eu não estava e não estou pronta ainda para lidar com uma situação como a que coloquei para minha aluna. Eu apenas tentei desfazer a atividade em algo mais positivo, e penso, ainda agora, que talvez isso seja uma forma de provocar os alunos a pensarem por que eles se obrigam a julgar um ao outro dessa forma, ou talvez as questões que cercam aparência na visão deles. Tal como na ocasião em que deixei escapar para os meus alunos alguns preconceitos que hoje tento evitar reprisar, a atividade foi mais um exemplo de como mesmo nas melhores das intenções estamos sujeitos à ressaltar diferenças e excluir (JORDÃO, 2016) e faz parte de nossa convivência em sociedade tomar atitudes que são até divergentes com quem assumimos que somos. Entretanto, não levei para discussão diretamente para os alunos a atividade, pois sei que outros desconfortos e conflitos seriam propositalmente provocados em minhas aulas e poderiam deixar a aluna desconfortável.

Conflitos entre alunos também podem ser igualmente desconfortáveis, como na atividade em que eles tinham que ouvir um áudio contendo conversas do dia a dia (ANEXO B). Os alunos estão discutindo o Dialogue 2 nesse trecho:

Siri [explicando para alguém]: Ela não era gorda e não era feia. Então por isso ela tem algum problema.  
W.W: Não era gorda, não era feia. Ou seja, toda gorda é feia. Foi o cara que disse.  
[Ri]  
[Alguns alunxs acompanham na risada]  
W.W: Mas foi, ele disse!  
Siri [Levantando a voz]: E eu disse que ela não era nem gorda, nem feia! Ela tem que ter algum problema pra querer sair com ele!  
W.W: Ahh.  
Agnes: Êeh.  
Boss: Last conversation. A conversation começa com: “Do you have a girlfriend?”, ok? [O começo dos áudios ficou ruim no aparelho de som]  
W.W: Ela é gorda // e feia.  
Siri: (?) gorda e feia. Tem magra que é feia sim, e gorda que é bonita.  
[...] [Começa a discutir com W.W]  
W.W: (???)  
Siri: Não! Você que entendeu errado! Que nada a ver! Que nada a ver!  
(Gravação do dia 12-3-19 3HOSP)

A minha intenção com os diálogos era exatamente provocar uma discussão do que eles deveriam poder dizer no dia a dia e o que estava fora dos limites (isso foi já na segunda parte das atividades, após ouvirem os áudios e tentarem identificar quais discursos não seriam aceitáveis em uma conversa do dia a dia). Enquanto eu preparava outro áudio, os agents W.W. e Siri começaram a discutir o conteúdo, pois o agent W.W assumiu que o personagem do áudio queria colocar que toda gorda era feia. A leitura dele me lembrou do caso da aluna que falei anteriormente (a do diário mencionado do ainda 12-2-19, que eu deixei

desconfortável) que os meninos tiravam sarro (um deles, o próprio agent W.W), pois o fato do sujeito do áudio dizer que toda gorda era feia era engraçado para ele, mas ele queria se isentar de pensar da mesma forma apontando que foi o áudio que afirmava isso. Já a agent Siri se sentiu desconfortável pois ela tentou explicar a forma que ela via a conversa, mas ele persistia em focar na associação de gorda e feia. No fim, isso acabou conflitando com a visão dela, porque para além do diálogo que ela acreditava que ele não tinha compreendido adequadamente, ela trouxe a visão dela de que “toda gorda é feia” é “errado”, pois havia magras feias e gordas bonitas.

Apesar do conflito ocorrido entre alunos, eu esperava que eles respondessem ao áudio. Entretanto, diferente da primeira ocasião em que envolvia diretamente o caso da vida pessoal da aluna, pelas questões de aparência estarem presentes no material e na leitura deles do material didático utilizado (os áudios), me senti mais confortável para questionar de onde vinham essas crenças, para que assim, eles mesmos pudessem perceber as questões do diálogo um com o outro. Não era como se ambos os conflitos não fossem naturais, mas compreendo também como papel do professor perceber diante de quais conflitos é possível provocar uma discussão que cause reflexão e não desconforto.

### 3) Existe um espaço possível de interlocução entre “nós”;

Ao longo das aulas, percebi que as turmas eram bem diferentes em relação a dialogar sobre os temas discutidos em aulas. O 3AGRO falava com muito mais segurança, aparentando conhecimento sobre os temas em geral, enquanto o 3HOSP demonstrava mais dificuldade em expressar o que compreendiam sobre os temas ou sobre suas próprias opiniões pessoais. Mais para exemplificar porque acreditava na dificuldade de expressão de uma turma em comparação a outra, peguei trechos de duas aulas diferentes em dois momentos diferentes do quarto bimestre (a aula do 3AGRO é do segundo tema, “conversas do dia a dia”, e a do 3HOSP é sobre o tema “entretenimento”), porque fora a ocasião em que o 3AGRO trouxe o tema de *fake news* para sala de aula, não destaquei outras discussões que evidenciassem a maior facilidade deles expressarem suas opiniões pessoais. Talvez essa dificuldade apontada fosse uma impressão que criei por conta do sentimento de que a turma do 3HOSP tinha mais dificuldades com língua e eram mais relutantes em participar durante as aulas.

Os trechos destacados seguem abaixo, junto de uma pequena leitura das minhas impressões, justificando porque os destaquei:

Boss: E agora? Você não pode falar tudo o que você quer? E você também não pode ser censurado.

Bridges: Não assim... Eu acho que tem coisas que não é (?) falar.

Barry: **Ô professora... poder pode, mas pela sociedade... a gente poder falar poderia causar tristeza.**

Bridges: **É porque tem coisas que são faladas em horas erradas.**

Leonidas: É.

Bridges: **É muito inconveniente.**

Boss: People, qual é o momento certo de chegar e falar, por exemplo, “girls like men with money”?

Bridges: nenhum!

Ally1: Nenhum!

Boss: So should we censor this?

**?: poder até pode porque tem gente que é (???)**

**Leonidas: Quando é amiga.**

(Gravação do dia 11-3-19 3AGRO)

Enfim, aproveitei para perguntar a eles sobre fake news. Como eles fariam para verificar aquelas informações, já que no fim das contas, eles não procuraram saber? **Lancei algumas perguntas para eles no quadro para que discutissem. Notei que eles não discutiram, claro, mas quando perguntados diretamente, até que foram bem colaborativos.** (Relato meu, Diário do dia 18-2-19 3AGRO)

Aponto nesse trecho da gravação do 3AGRO como o agent Barry associa no tema de censura a ideia de que você pode falar o que que quiser, mas isso pode causar incômodo aos outros. A agente Bridges complementa a resposta dele, que entendo como se ela dissesse que existem momentos certos para certas colocações. Já o agent Leonidas diz que a liberdade de uma pessoa dizer coisas como “girls like men with money” depende da intimidade com o outro. Desse trecho, o que eu consigo visualizar sobre esses alunos é que eles compreendem que discursos comuns do dia a dia deles, como a frase acima, que considero machista, são válidos desde que não machuquem o outro, não sejam ditos em momentos inconvenientes ou sejam ditos apenas para pessoas com quem o interlocutor tenha intimidade, e consequentemente liberdade para dizer. Isso implica que eles consideram esse discurso repreensível no meio social em que vivem, mesmo que eles não aceitem que ele seja censurado, provavelmente porque a ideia de censura evoca sentimentos negativos, de repressão. Já no trecho do diário, aponto que os alunos não gostavam de discutir as perguntas da temática com o grupo, provavelmente porque achavam uma excelente oportunidade para conversar outros assuntos com os amigos, mas os via como participativos e colaborativos quando eles conversavam comigo diretamente.

Já no 3HOSP, as impressões eram diferentes, como exemplifico abaixo:

Nas perguntas e respostas, sinto que diferente do 3AGRO, eles deram voltas mas não chegaram exatamente a explicar o problema das fake news. É como se eles tivessem dificuldade de explicar por que é ruim espalhar informações falsas, além do fato de se espalhar informações falsas. Não sei se o problema estava nas perguntas ou se eu estou demandando deles prontamente alguma reflexão. (Relato meu, Diário do dia 19-2-19 3HOSP)

[O evento do dia é que os alunos do 3HOSP não poderiam falar português em sala]  
Boss: Para responder a pergunta! / Pode responder a pergunta em português. Se responder outra coisa eu vou marcar como falta. Ok? // **So, what is the consequence of not checking fake news?**

**Siri: Acreditar no fake news! Compartilhar o fake news.**

**Boss: What is the consequence of sharing fake news? Share / compartilhar. What is the consequence of sharing fake news?**

**Frog: Propagação da fake news.**

**Boss: Certo. But what is the consequence of / propagating the fake news?**

**Siri: Mais pessoas acreditando na fake news. Compartilhamento da notícia.**

Boss: Ou seja... vira um bolo, um ciclo vicioso de fake news.

[Alguns agents: 'yes']

**Boss: Mas... is it a problem?**

Agents: Yes!

Boss: Why?

**X-26: Cê marca as pessoas numa coisa séria (???)**

[...]

**Tokio: A influência leva ao mal.**

(Gravação do dia 19-2-19 3HOSP)

No trecho de diário que destaquei, aponto que os alunos, durante as discussões davam voltas no assunto de *fake news* sem exatamente conseguir aprofundarem a discussão. Isso está exemplificado na gravação, quando questiono qual a consequência de não verificar as notícias que eles recebem. Para a agente Siri, a consequência é acreditar e compartilhar as *fake news*. A consequência de compartilhar é a propagação das *fake news*, e a consequência da propagação é que as pessoas acreditam na *fake news* e compartilham as notícias, voltando para o começo da discussão. Por não conseguir compreender se eles consideram essa sequência de eventos algo bom, algo ruim, ou algo que não importa para eles, sinto que induzí-los a pensar se compartilhar notícias falsas eram um problema. Só então tive alguma resposta, que foi da agent X-26, que começa dizendo que você acaba marcando as pessoas em uma coisa séria, e suponho que isso a incomode porque depois a coisa, a notícia, se prova mentira. Já a agent Tokio fala que a influência leva ao mal, porém, não compreendo qual a influência, e qual o mal, porque não consegui compreender no momento da aula o que eles queriam dizer, e acabei tomando outro rumo no diálogo da aula.

Ao longo das atividades que levavam a temática de *fake news*, provoquei discussões até que eu mesma cansasse, em inglês e em português, para que eles se sentissem mais confortáveis de participar em sala. Como diálogo era diferente do 3AGRO para o 3HOSP,

enquanto o 3AGRO me fazia sentir mal por usar o português, o 3HOSP, que era uma turma menos participativa e andava mais desmotivada, a gamificação me alimentou com alguma esperança de melhora. Eu me culpabilizava pelas dificuldades dos alunos do 3HOSP com relação a LI como mostro no diário abaixo:

**Essa turma em especial é um pouco mais desenrolada, porque tiveram uma base melhor de inglês no 2º ano. No caso do 3HOSP, ainda estou tentando reparar minhas falhas como professora deles no ano anterior,** em que acho que fui muito pelo que o IFAL demanda e pouco pelas necessidades deles mesmo, de ter mais familiaridade com língua inglesa. (Relato meu, Diário do dia 18-2-19 3AGRO)

De certa forma, a gamificação, que não devia ser uma panacéia para os meus problemas de sala de aula, no momento em que iniciei o jogo, se tornou uma esperança de reparar minhas falhas como professora para com a turma do 3HOSP. Notei depois nas minhas leituras um sentimento de inferiorização com relação ao outro professor de LI, que é meu colega de trabalho. Por ele ser um pouco mais tradicional, sinto que os alunos dele se desenvolvem melhor nas questões de língua, e o fato do 3AGRO ter sido o motivo de eu ter trazido o tema das *fake news* diminuía minha confiança. Porém, depois de ouvir as gravações e reler os diários, embora ainda tenha a impressão de que os alunos do 3HOSP tinham dificuldade de expressar o porquê das impressões deles acerca de *fake news* (e de outros temas trazidos para sala de aula), percebo que o 3AGRO também tinha as mesmas dificuldades, e que muito dessa impressão colocada nos diários era a projeção dos meus sentimentos de inferioridade quanto ao outro professor de LI do IFAL. Acredito que o sentimento de falha e inferioridade me impediram de promover discussões mais frutíferas com os alunos do 3HOSP, pois eu acabava vendo as voltas e as dificuldades de expressão deles como um motivo para encerrar as discussões e realizar outras atividades, ao invés de persistir, no intuito de vê-los concluir alguma das ideias apresentadas. Quando finalmente chegamos no primeiro *boss*, ou a primeira grande atividade de escrita, o fato de que os alunos conseguiam sim se expressar ficou mais claro para mim, da mesma forma que o sentimento de inferioridade se mostrou com a releitura dos diários.

Decidi avisá-los da missão ao fim da aula em que discutimos o tema de *circular reporting*. Para introduzir o vídeo, fiz uma atividade de “*two truths, one lie*” em que eles teriam que escrever duas verdades e uma mentira sobre os colegas deles. No 3AGRO, como no evento sorteado do dia (pequenos eventos que serviam para dar pontos extras para a turma a troco de pequenas tarefas divertidas) foi que um membro teria que trabalhar com outra equipe durante a aula, eles fizeram uma troca de participantes e deixei que escrevessem os

fatos. No fim, disse explicitamente que eles teriam cinco minutos para dar um jeito de descobrir se os fatos eram verdade ou mentira, no intuito de que eles fossem investigar. Os alunos decidiram permanecer sentados e adivinhar quais fatos eram mentira ou verdade.

Primeiro queria ressaltar que o negócio de mudar de equipe não deu certo. **Apesar deles colaborarem uns com os outros pra decidir qual a mentira, nenhum deles se preocupou em ir buscar com outros grupos outras informações. Pelo menos alguns levantaram e sentaram com outras equipes o que era o pouco que eu esperava. E até colaborou com minha aula que eles não foram verificar quais as informações corretas.** (...) Na hora de tentarem adivinhar quais as mentiras, que eles adivinharam mesmo porque estavam com preguiça de perguntar, eles tinham que ler os três fatos e anunciar quais as mentiras. Alguns grupos acertaram, acho que dois. Três erraram. (...) Enfim, aproveitei para perguntar a eles sobre *fake news*. **Como eles fariam para verificar aquelas informações, já que no fim das contas, eles não procuraram saber?** (Relato meu, Diário do dia 18-2-19 3AGRO)

A discussão levou muitos alunos a admitirem que não procuravam saber se a fonte de informações era confiável, inclusive uma aluna (agent Bridges) que em outra ocasião havia dito com convicção que tinha cuidado com as *fake news*. Isso silenciou a turma aos poucos, e eu me senti impelida a trazer as questões de responsabilidade diante de *fake news* na minha fala para os alunos, quase como uma bronca. Relatei isso no mesmo diário:

Mas uma coisa achei legal em trazer o tema [*fake news*]: **muitos dos alunos não entendiam consequências de espalhar *fake news*, e a maioria não verificava pelas fontes, como meio que dei uma bronca pela atividade que tinha feito anteriormente. Eles ficaram bem calados, mas não foi um silêncio que achei que foi da bronca. Eu acho que na cara deles tinham algo de pensar que se eles não verificaram as informações de um game, eles também não verificavam informações que liam *online*. Era como se eles estivessem notando algo de errado nessa atitude, a medida que eu perguntava a eles sobre isso.** (Relato meu, Diário do dia 18-2-19, 3AGRO)

Boss: [Tentando explicar o conceito de circular reporting do vídeo] Globo publica o seguinte... ah, sei lá... kit gay está disponível para crianças. / Vem um site como o UOL e diz “Kit gay está disponível para crianças”. Mas aí a Globo descobre que é uma notícia falsa, e o UOL cita a Globo como fonte. E aí, o que acontece? Ninguém sabe qual é a notícia original, porque ninguém “tem tempo” mais de buscar a fonte, e é por isso que tanta fake news se propaga hoje em dia na internet. / Porque é mais fácil você verificar a notícia de um site de notícias, sem verificar se o site de notícias tinha verificado a notícia, do que pesquisar na fonte original. Que foi o que vocês fizeram. Né maravilhoso? Cês já pararam para pensar nisso? // E qual é a consequência disso?

Grey: // A gente tá espalhando fake news, galera. (Gravação do dia 18-2-19, 3AGRO)

Apesar do tom de bronca com o qual expliquei *circular reporting* para os alunos, o silêncio deles não foi ruim, pois me pareceu que eles pararam e repensaram sobre o que

havia discutido sobre *fake news* em sala, sem o embasamento das informações do vídeo. Eu preferiria que essa não tivesse sido a conclusão da aula, pois poderia ter explorado o silêncio da agent Grey e o comentário dela para saber como os alunos tinham passado a se sentir quanto a espalharem *fake news*, como ela apontou. Eu contava com as respostas dos alunos na atividade para conhecer o que eles pensavam após a aula, e depois da fala de Grey, passei a explicar qual seria a missão, a primeira atividade valendo mais pontos. O silêncio dos alunos segue na gravação após o comentário dela enquanto eu explico qual a atividade, e eles só saem da inércia quando digo que podem preencher a lista de presença para sair.

Acredito que, ao perceberem aos poucos as consequências de não verificarem as fontes de informações, tal como eles fizeram na atividade, os alunos começaram a desconstruir o que eles acreditavam ser natural e passaram a reconstruir suas visões acerca de *fake news* para acomodar a ideia de que eles também faziam parte desse ciclo vicioso de notícias falsas e que não era algo completamente alheio a realidade deles. Por isso, acredito que apesar da forma impositiva, manipuladora e irônica que eu leio minha forma de explicar a questão das *fake news* aos alunos, o que pode ter levado a agent Grey a assumir a culpabilidade pelo caso, no conflito entre as ações deles e o tema, da minha visão para a deles, ou mesmo das informações que eles tinham acabado de receber do texto que foi trabalhado em sala, criamos uma experiência que foi local e global (na relevância do tema) e permeada por relações de poder, que talvez nesse momento ainda não estivesse claro para eles, mas que eles já perceberam que engloba mais que uma consequência pessoal. Stella e Tavares (2014, p. 85) apontam que “antes de serem professores e alunos, esses cidadãos integrantes dessa complexidade vêm seus valores serem redefinidos constantemente pelos processos de interação com o outro”, constantemente, no mundo globalizado em que vivem. Porém, a sala de aula também pode ser esse espaço para sermos além de alunos e professores, também cidadãos.

Com isso, apontei a missão para eles no intuito de que, utilizando o conhecimento adquirido nos textos e discussões entre os colegas, eles conseguissem auxiliar Ava ou Kaleo com os problemas de Aphasía. A missão ou *mini-boss* foi postada no fórum sob o título de “*Problems with Fake News in Aphasía*”, e valia 800XP. Nessa missão, Ava e Kaleo falavam que um vilão havia espalhado *fake news* publicadas no jornal de Aphasía, e que os alunos deveriam, em times, desenvolver um plano para combater as fake news e individualmente, mandar possíveis mensagens para o povo de Aphasía, explicando seus pontos de vista (ANEXO C).

Para tentar fazer com que a narrativa ficasse mais integrada com os alunos, peguei emprestado respostas deles do exercício anterior (em que eles teriam que escrever uma frase comparando o que preferem, música ou televisão) e incorporei no questionamento de Ava, para que eles tivessem a sensação de que as ações deles tinham influência nesse universo. Exemplifico abaixo:

**Tabela 11:** Respostas de atividade em Aphasia Agents Central

<p>Feb 4, 2019 at 11:10pm <a href="#">luckspeed</a> likes this</p> <p><b>Post by cordelia on Feb 4, 2019 at 11:10pm</b>  <b>Music, because, besides inspiring me, it manages to touch my soul and feelings. 200XP</b></p>
<p>Feb 11, 2019 at 10:54pm via mobile</p> <p><b>Post by Bloom on Feb 11, 2019 at 10:54pm</b>  television, because it is a medium of communication that we can use for various hobbies, be they informative or fun. 200XP</p>
<p>Feb 12, 2019 at 10:39am via mobile</p> <p><b>Post by Lua on Feb 12, 2019 at 10:39am</b>  Television, because the programs can entertain me more and are productive and also because the news reports inform us of the actuality. 200XP</p>
<p>I don't think the news true. And because of them, Aphasian citizens are boycotting TV and music from other countries. It's sad, because we will lose contact with other forms of culture! <b>Agents Bloom and Lua said television has a lot of information and Agent Cordelia said music touches your soul and feelings! I don't want people of Aphasia to forget this :-[</b></p> <p><b>Trecho da atividade no ANEXO C, postado por Ava.</b></p>

Fonte: Aphasia Agents Central, 2019.

Isso também me deu uma ideia: se eu queria fugir justamente das questões tradicionais de ensino da escrita, algo que eu tinha sentido como falha nas minhas correções da primeira atividade, como eu poderia fazer para responder de forma que a atividade se tornasse mais engajadora? Então envolvi a Ava e o Kaleo diretamente com os alunos, ao invés de ficar repassando mensagens para eles entre a agência. Ava e Kaleo então poderiam dar o *feedback* para os agentes pois eles eram os que mais conheciam Aphasia em si, e eu, como chefe da agência, seria responsável pelo exercício de tornar a comunicação entre os dois através da língua inglesa mais inteligível, pensando as questões de coerência e coesão de texto (só não perdi o hábito das correções bruscas, infelizmente).

Apesar de ter considerado o exercício das discussões mais significativo para o 3AGRO em sala, eu percebi a participação do 3HOSP muito mais ativamente no fórum (durante o jogo todo, inclusive), e o 3HOSP produziu respostas muito interessantes (ANEXO D).

**Figura 12:** Exemplo de postagem no fórum com comentários da Ava. Interação entre agent Siri, the Boss and Ava



Mar 17, 2019 at 12:01pm

**Post by Ava on Mar 17, 2019 at 12:01pm**



[Mar 11, 2019 at 8:42pm siry](#) said:  
we will create a true and confirmed source journal to combat fake news!

[That's a good idea, agent Siri, but how do you make the people in Aphasia believe your source journal has true fonts? Think about it. \(250XP\)](#)

[We have old newspapers that are very trustworthy, but people don't believe them. How do I make people in Aphasia believe in this new journal?](#)

\*comentários da agent Siri em preto, The Boss em azul e Ava em roxo.

Fonte: Aphasia Agents Central, 2019.

Noto que não corriji todas as atividades do mesmo modo após repensar como poderia torná-las mais significativas com a interação da Ava. Quando leio a resposta da JayJayPrink em comparação com a da Cordelia (as duas primeiras no ANEXO D) vejo isso claramente. Enquanto cobro até menos questões gramaticais da JayJay para que ela se sentisse mais confortável participando *online*, por saber que ela tinha mais dificuldades com a LI e era pouco participativa em sala, da agent Cordelia, que tem mais confiança na própria escrita,

destaquei muitos pontos para corrigir. Uma das vantagens da gamificação nesse ponto é que, conhecendo meus alunos, eu poderia pontuá-los de acordo com seu esforço, de acordo com a evolução deles ao longo do processo, tratando-os com mais equidade e dando mais atenção individual no *feedback* necessário para eles construírem a confiança na escrita.

A agent Cordelia, aliás, foi a única aluna que percebeu que poderia recorrer sua atividade. Apesar de só ter visto isso acontecer na atividade do Anexo D, a agente Cordelia fez as primeiras correções no fórum a partir de minhas anotações em azul, apontou que havia corrigido a atividade na postagem e pediu que eu recorrigisse para distribuir mais pontos de XP para ela. Isso demonstra que ela se sentia livre para errar e refazer as atividades, e assim, melhorar ainda mais seu processo de aprendizagem. Ela passou pelos estágios de planejamento (durante as aulas, em discussões com o grupo), de rascunho (que foi provavelmente feito em português antes de ser postado), revisão (por mim, no fórum) e a versão final, com as correções e ajustes adequados. O meu intuito era que todos os alunos fossem motivados da mesma forma a fazer essas modificações nas próprias atividades, mas considerando o conturbado dia a dia escolar deles, alcançar que pelo menos uma se sentisse motivada a refazer as atividades me passa um senso de vitória pessoal.

Avaliei positivamente mesmo em situações como as das agents MaryJane e Catléya, nas quais ambas tinham ajustes grandes a serem feitos (MaryJane por conta do português e Catléya com plágio), pois meu objetivo maior era que eles interagissem com o fórum e estendessem sua aprendizagem para além da sala. Aproveitei a interação de Ava também para apontar pontos positivos nos planos dos grupos que os agentes postavam, e brincar com a questão do uso do Google Tradutor, para tentar fazer com que a aluna MaryJane percebesse como a tradução do tradutor poderia ficar truncada na mudança do idioma (infelizmente para mim, a mensagem da Ava até ficou bem compreensível).

Enquanto eu já estava considerando positivamente a participação no primeiro *mini-boss*, a mudança que mais me chamou atenção foi quando cheguei na sala de aula do 3HOSP após uma semana deles sem aula (apontada no cronograma, pois eles teriam Jogos Internos e seriam liberados das aulas). Deixei a semana dos jogos para que eles fazerem a atividade do Anexo C, e, ao chegar na semana seguinte, fui cumprimentada pelas agentes Stela e Agnes e uma pergunta muito interessante: “*Quem é Ava?*”. A partir daqui, entraremos no segundo tema das aulas, “conversas do dia a dia”, e o desenrolar do jogo em sua segunda parte, até a última missão dos agentes e o encerramento das aulas.

#### 1.4. O caso dos agentes censores e o terrorista virtual

Após corrigir as atividades postadas no tópico do primeiro *boss*, e de Ava contatar os alunos através do *feedback* das atividades, a primeira mudança que me chamou atenção foi a curiosidade das alunas Estela e Agnes de saber quem era Ava. Ao chegar na sala do 3HOSP no dia 12 de Março, elas me abordaram, questionando quem era a personagem, se era eu, e alegando que estavam revoltadas com Ava pelas respostas que ela havia dado nas atividades, especialmente à agent Estela, pois segundo a própria, Ava havia acusado ela de usar o tradutor (não achei evidências disso, embora a Ava tenha dito isso para a agent MaryJane). Respondi que Ava não era eu, e disse que o trabalho dela de agentes era investigar quem era Ava, ou talvez enviar uma mensagem direta para ela comunicando a insatisfação com o *feedback* das atividades. Embora as alunas demonstrassem desgosto, eu pude ver ali o poder das narrativas na gamificação. Assumi no começo do jogo que como bons agentes, eles realizariam a investigação por curiosidade, mas a visão que eles tinham da personagem Ava não era de que estavam interagindo com *alguém*. Apenas quando Ava fez contato direto, finalmente eles colocaram um nome, uma personalidade e um sentimento sobre ela, que antes provavelmente era vista apenas como uma ferramenta para enviar missões as quais eles não atribuíam sentido algum. Deixei que a curiosidade deles tomasse lugar para motivá-los a investigar, embora eles sequer tenham se preocupado em abrir as missões do time do 3AGRO, para ver que ao mesmo tempo que a Ava pedia ajuda para eles, ela tentava causar o mal na outra turma ao longo daquele quarto bimestre.

A segunda parte do jogo girou em torno do tema conversas do dia a dia, que foi o outro tema escolhido pelos alunos no questionário. Assim como na primeira parte do jogo, que considero encerrada com a atividade *Trouble with fake news in Aphasia*, que se encontra no Anexo C e D e discuti no item 3.2, trouxe atividades com as quais pudesse provocá-los acerca do tema “censura”. Não trago esse tema por conta própria. Esse foi um dos temas trabalhados no curso de Inglês com Música e Filmes do NuLi em 2015, e inclusive, me inspirei em uma das aulas e utilizei uma atividade criada por um colega do NuLi. Como meus alunos muito se interessavam por filmes e seriados, achei que o tema poderia vincular bem a parte 1 da aventura com essa parte 2, que seria também a final.

As três aulas restantes serviriam para concluir a aventura. Segundo o cronograma, seriam as aulas 4 últimas aulas, encerrando no *game assessment*, que já entraria na semana de provas finais, e era provável que alguns alunos decidissem não aparecer ou estariam

tentando tirar o atraso de alguma matéria. Na semana 4, decidi basear as atividades e discussões em cima das conversas no Anexo B; na semana 3, discutimos censura no entretenimento e na semana 2, comecei com eles um trabalho de *process writing* falido, como explicarei mais a frente.

Na semana 4, enquanto o 3HOSP enfrentava um *breakthrough* em seu relacionamento com Ava, o 3AGRO mal tinha alunos cadastrados no fórum, poucos haviam respondido as atividades com o Kaleo, e eles não tinham desenvolvido nenhum senso das atividades em grupo, exceto por uma equipe chamada Square Heads. Na verdade, quando lembrados da narrativa, a maioria sequer lembrava quem era Kaleo, como mostro nos trechos abaixo:

**(...) notei que os bônus de cooperação passaram bem por cima da cabeça deles.** Eles mal trabalham em grupo dentro de sala, exceto quando são aqueles amigos muito próximos. **Uma falha minha nesse caso é não ter reforçado que eles sentassem juntos nesses grupos desde o começo das aulas.** Esse comportamento poderia ter ficado mais recorrente se eu tivesse reforçado. Mas faltando 3 aulas para o fim do bimestre, não acho que vá mudar em nada. (Relato meu, Diário do dia 11-3-19, 3AGRO)

**Honestamente, não sei o que fazer para que eles realizem as atividades. Essa turma em particular eu já perdi as esperanças, porque quase não estão cadastrados no fórum, até mesmo os que EU cadastrei não entram.** (Acabei passando a missão para que eles me enviassem no whatsapp valendo alguns pontos a menos, afinal, eles têm mais familiaridade com o app). (Relato meu, Diário do dia 18-3-19, 3AGRO)

Acredito que o problema deles não acessarem o fórum ou não cooperarem em sala pode ter sido responsabilidade minha. No momento em que me senti inferior ao professor anterior deles e confiei no conhecimento linguístico que tinham, sinto que parei de dar a mesma atenção a eles que a turma do 3HOSP, que parecia precisar de mais atenção. Isso pode ter feito com que eu negligenciasse o 3AGRO. Porém, no momento em que iniciei um trabalho com as estratégias gamificadas, não era uma questão apenas de língua ou de escolha de plataforma virtual, mas uma prática contínua de ver as necessidades dos alunos dessa turma (AYERS; ALEXANDER-TANNER, 2010).

Quando trabalhei com os áudios transcritos no Anexo B, toquei todos e pedi que os alunos tentassem identificar o sentido geral das pequenas conversas. Uma diferença entre como trabalhei esses textos orais com eles é que confiei completamente na compreensão oral dos alunos do 3AGRO, que estavam mais acostumados a ouvir áudios com o professor anterior, para compreender também os áudios da atividade. Eu tinha certeza de que eles compreenderiam os áudios, e acabei me isentando da responsabilidade de elaborar uma atividade adequada à turma, incumbindo-os da missão de compreender o que estava no áudio

sem pensar em como poderia ajudá-los na atividade. Eu não percebi a falha até as dúvidas da turma surgirem durante a aula, e embora ainda acreditasse que eles poderiam fazer a atividade com facilidade, não refleti sobre as necessidades da turma porque pensava apenas “eles são bons”. Eles são, mas nem por isso eu podia ter negligenciado as necessidades do grupo.

Enquanto isso, na turma de 3HOSP, onde obtive mais sucesso, trabalhei a compreensão oral por etapas, primeiro pedindo que eles buscassem palavras chave, depois o sentido geral, e por último, confirmando com eles frases do áudio.

Discutimos os áudios em seguida, e embora sinta que não aprofundei a discussão o quanto queria, ela serviu de introdução para o tema de  *censorship*  que trabalharíamos posteriormente. Abaixo, o trecho da 3AGRO, que já surgiu acima para outra reflexão. Nesse, aponto a gravação completa:

Boss: E agora? Você não pode falar tudo o que você quer? E você também não pode ser censurado.

Bridges: Não assim// Eu acho que tem coisas que não é (?) falar.

**Barry: Ô professora... poder pode, mas pela sociedade // a gente poder falar poderia causar tristeza.**

**Grey: É porque tem coisas que são faladas em horas erradas.**

**Leonidas: É.**

**Grey: É muito inconveniente.**

Boss: People, qual é o momento certo de chegar e falar, por exemplo, “girls like men with money”?

Bridges e Ally2: Nenhum!

Boss: So should we censor this?

**Unknown: Poder até pode porque tem gente que é (???)**

**Leonidas: Quando é amiga.**

Boss: Vocês vão me dizer se vocês censurariam ou se vocês pensariam em um momento apropriado para falar. You're going to say: “Censor” or “It's okay, depends”. “All female singers have to be pretty?”

[Parte diz ‘Censor’, parte diz “It's okay”]

Boss: She's got a great personality; That means she's fat and ugly.

[Vozes dizem “Censor”]

Boss: “Men singers don't have to be pretty.”

[Vozes dizem “it depends”]

Boss: “She's too good for me”.

[Vozes dizem “depends”]

(Gravação do dia 11-3-19 3AGRO)

As falas dos alunos demonstram pontos a serem destacados. Nas do 3AGRO, por exemplo, as frases desagradáveis que eles encontraram no áudio não poderiam ser ditas porque causam tristeza no meio social ou são inconvenientes. Porém, na situação de haver intimidade entre as duas pessoas conversando, elas poderiam ser ditas. O que me incomoda nessas falas é que para eles, os pequenos preconceitos nas conversas do dia a dia que trouxe nesses áudios (discursos misóginos) são completamente naturais, exceto pelo fato de que eles seriam reprovados se os dissessem em voz alta (causariam tristeza), porque embora alguns

concordem que não existe um momento apropriado para falar colocações como “girls like men with money”, para eles, o fato de que eles seriam reprovados no meio social em que vivem caso falassem frases como aquela em voz alta é mais desagradável do que considerar os discursos censuráveis por serem injusto com as mulheres, por exemplo. Eu acho que esse egoísmo e resguardo de como as pessoas os vêem é mais comum do que se eles pensassem que é injusto com as mulheres repetir aquelas colocações da atividade. O convívio em uma sociedade que naturaliza esses discursos e motiva comportamentos individualistas faz com que eles sequer percebam que podem contestar tais discursos dominantes, ou agir de outro modo que não aceitá-los em determinados momentos (entre amigos, ou na hora certa, seja ela qual for) ou apenas chamá-los de discursos inconvenientes.

A conversa com o grupo 3HOSP demonstra uma visão similar de mundo, trazendo os mesmos discursos que o grupo anterior. Eles os repetem de modo muito mais despreocupado, seja na fala da agent Gorda, de achar normal o modo do homem expressar a opinião sobre uma suposta amiga dela, desrespeitando-a por sua aparência; seja no desafio da agente Agnes a visão da mãe, confrontando-a porque ela vê o casamento dessa forma se ela está casada com uma pessoa pobre e na fala da agent Siri, que não acha natural que achem a esposa do Whinderson Nunes interesseira porque ela também tem dinheiro, mas que imagino que se não tivesse, acharia natural suspeitarem do relacionamento dos dois. Abaixo o trecho da discussão:

Boss: Sei lá, nunca parei pra pensar. Whatever. // Como vocês se sentiriam se alguém chegasse para vocês e dissesse: “I don’t like your friend. She’s fat and ugly”?

Gorda: Agora em português.

Boss: [Repito devagar]

**Siri: Ah! Eu entendi. Eu ia me sentir mal.**

**Gorda: Não, tem que se sentir mal, não. É o gosto dele. Normal. / Eu gosto da minha amiga, se ele não gosta, ele que (?).**

Siri: É / é / é isso aí!

**Boss: O que é que vocês achariam se sua mãe chegasse pra vocês e dissesse: “Oh, girls like men who have money”.**

**Agnes: Porque você se casou com meu pai, se meu pai não tem dinheiro? [...]**

Boss: E aí, já pararam pra pensar nisso? Porque essas coisas ofendem ou essas coisas não ofendem? [...] Mas vocês já ouviram essas frases alguma vez em algum lugar?

Gorda: Não em inglês, mas já.

[Stela começa a contar uma história sobre isso, mas não dá pra ouvir no áudio]

Boss: Conte sua história.

**Gorda: Já ouvi sobre a Luiza, que // ela namora com o só Whinderson porque ele (?), mas é porque ele tem dinheiro. / Mas faz tempo que ela não (?).**

**Boss: Você acha ok dizer isso dela?**

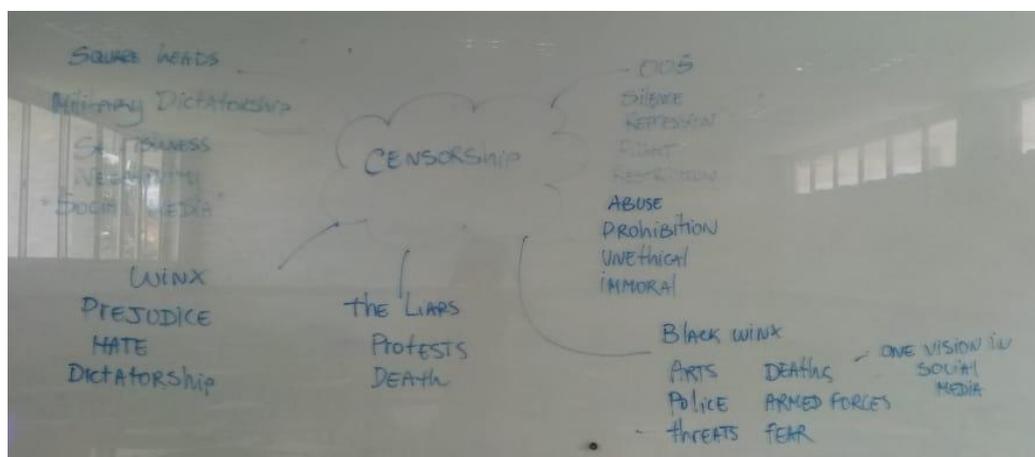
**Siri: Não, ela tem dinheiro!**

(Gravação do dia 12-3-19 3HOSP)

Relendo a conversa percebo que as oportunidades de trabalhar LC estão nas interações diárias de sala de aula, em nossas interações diárias com o mundo. Ao não escolher trabalhar do princípio questões voltadas para a justiça social que partiriam já de questões de desigualdade sócio-culturais e históricas (BELL, 2016; COMBER, 2015) e sim, com textos como materializações tangíveis dos discursos repetidos nesses contextos sociais (JANKS, 2010, p. 55), meu objetivo foi contestar essas relações de poder presentes na nossa relação professor, aluno, escola e sociedade. Entretanto, vejo aqui uma oportunidade perdida, pois embora tenha concluído a aula de acordo com o planejado – que atestei no diário desse dia de aula – ao ouvir as gravações e repensar no que eu poderia ter feito, percebo que trabalhei com a incerteza de questionar esses discursos que meus alunos trouxeram. Ao invés de abrir possibilidades de pensar outras visões, de problematizar o que eles diziam, eu segui o plano de aula, pois através dele poderia apresentar novos vocabulários para os alunos (e para isso eu até fiquei empolgada, pois há muito não sentia que minhas aulas iam bem).

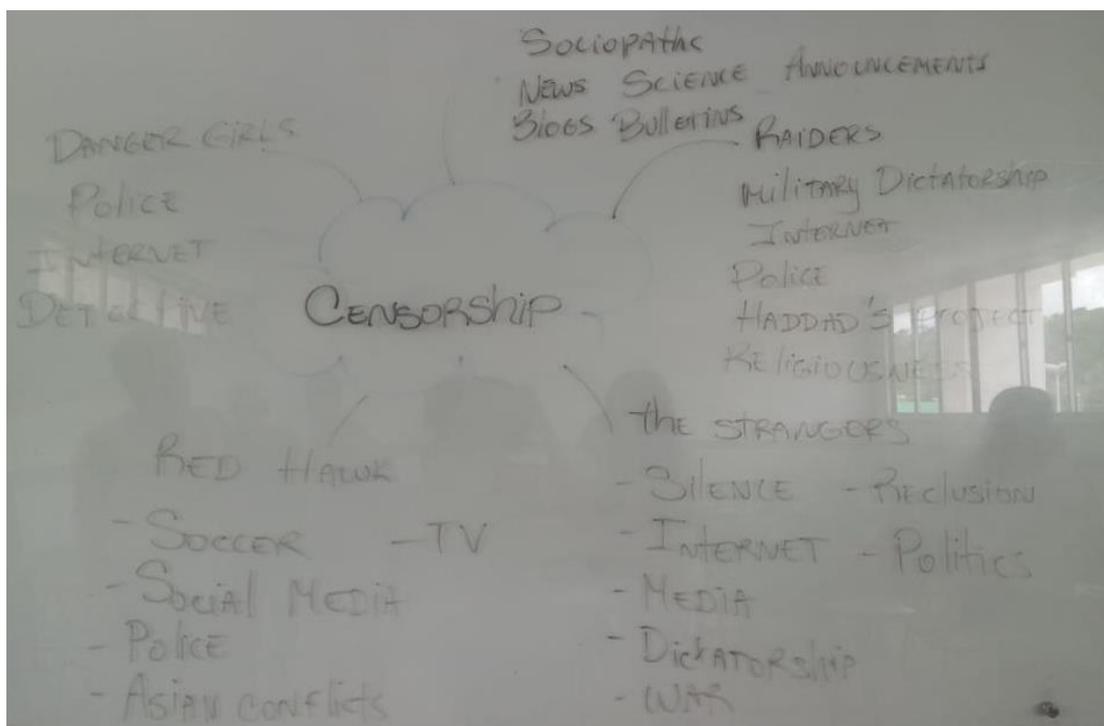
Dando continuidade a aula, ensinei meus alunos a fazerem um *mindmap*, pois o utilizaria no *process writing* sobre o tema que se desenvolveria nas aulas seguintes.

**Figura 13:** Mindmap criado a partir das ideias dos times de agentes do 3AGRO



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

**Figura 14:** Mindmap criado a partir das ideias dos times de agentes do 3HOSP



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Identifiquei que na turma do 3HOSP, que eu tinha comentado previamente que muitos professores reclamaram durante a época das eleições, os alunos trouxeram menos palavras negativas vinculadas a censura que a outra turma. Os Sociopaths compreenderam que o ramo deles deveria trazer possíveis textos que seriam censurados, apontando *news*, *science bulletins*, *blogs*, *announcements*, palavras que muito provavelmente vinham do texto de *circular reporting* que trabalhamos antes. Enquanto isso, dois alunos apontaram questões que destaco no diário a seguir:

Só que algumas respostas interessantes surgiram no meio: um aluno falou "*Haddad's proposal*". Quando perguntei qual era essa proposta, ele não soube exatamente explicar, mas disse que era algo para impedir imprensa livre. Uma aluna chacoteou dizendo que "ele nem sabia explicar, provavelmente nem sabe o que é". Esse aluno também é um do grupo que gostava de falar sobre o candidato eleito nas eleições e embora ele não tivesse causado tanta dor de cabeça, fiquei curiosa sobre se era uma proposta ou se ele estava crente em alguma fake news. Pedi que ele postasse notícias sobre o tema no grupo da turma (do Whatsapp). Outro aluno falou de guerras na Ásia. Embora sim, alguns países asiáticos tenham problemas com guerras, também pedi que ele postasse notícias no grupo do whatsapp, pois não entendi exatamente qual o ponto dele com isso. (Relato meu, Diário do dia 12-3-19 3HOSP)

Os dois alunos nunca chegaram a postar as notícias, embora ambos tivessem prometido fazê-lo. Não sei se isso aconteceu porque não foi de interesse desses alunos validar as ideias que colocaram em sala de aula, se esqueceram da promessa ou se ao buscar fontes para embasar o que disseram, foram confrontados pela possibilidade de terem espalhado *fake news*.

Na turma do 3AGRO, todavia, apesar de em alguns momentos dos áudios eles parecerem concordar com a ideia de censura, o *mindmap* deles trouxe apenas palavras negativas, e em especial, algo colocado pelos Black Winx evocou mais uma vez a possibilidade de trabalhar com LC em sala de aula. Para eles, censura é também a visão única nas mídias sociais que eles utilizam (para qualquer que seja essa visão). Para mim, apesar do 3AGRO ter demonstrado várias vezes mais articulação nas respostas, eu não esperava que eles apontassem o perigo de uma visão única que silencia outras vozes, pois esse é um passo no caminho de perceber essas relações de poder que circulam os discursos nos meios digitais que eles apontaram, em âmbitos locais e globais. O 3HOSP também me mostrou um momento similar no áudio de uma das aulas, em uma de nossas discussões sobre liberdade de expressão na mídia, que foi a aula do dia 19 de Março. Para alunos que tinham tanta dificuldade de se expressar apenas porque apreciavam celebridades revelada em aulas anteriores, eles revelaram que tem informações sobre diversidade cultural, o que me trouxe um sentimento de sucesso, por mim e por eles também. Segue o texto das trocas realizadas:

**Boss: Gente, vocês aqui no Brasil têm freedom of speech?**

**Curly: Yeah.**

**Quiff: Depende.**

**Boss: Depende do que?**

**Lua: Tudo depende, professora.**

X-26: Depende tudo aí.

Boss: Do you have access to everything online? Vocês conseguem acessar tudo online?

Agnes: Não.

X-26: A deep web, ne.//

Boss: A deep web eu já desconsidero. Coisas normais. / Se vocês quiserem ter acesso a, por exemplo, algo sobre witchcraft, algo sobre violence, algo sobre (?), vocês tem acesso?

Siri e Stela: Sim.

**Boss: Vocês já pensaram ou já pararam pra pensar o que aconteceria se vocês censurassem the films, (?), internet?**

**X-26: Ia ser muito chato.**

Boss: Ia ser muito chato? Por que ia ser chato?

Stela: (???)

**Boss: porque é interativo?**

**Agnes: (???) / São visões de mundo diferentes.**

(Gravação do dia 19-3-19 3HOSP)

Eu acredito que o trabalho com a gamificação e as demandas diárias de participação deles em sala de aula tenha mudado um pouco a temerosidade que eles tinham em participar das discussões em sala, pois os percebi mais participativos com o tempo. Porém, eu não tive pulso ou não desenvolvi estratégias para que eles parassem de atropelar um ao outro enquanto falavam. Isso foi muito mais problemático no 3HOSP, pois a turma do 3AGRO era bem menor e tinha muitos faltosos. Muitos alunos que usualmente não participariam das discussões poderiam ter opiniões ou percepções ricas a acrescentar no nosso cotidiano de sala de aula, mas porque os colegas não estavam dispostos a ouvir, isso os desmotivava. Foi o caso da agente Tokio, quando discutimos censura no entretenimento, na aula do 3HOSP:

Boss: Algum dos grupos quer responder a primeira pergunta?  
[Muitos alunos disseram “não”, os Sociopaths apontam a Tokio]  
Boss: Okay, então vamos fazer uma votação. Quem acha que censorship is necessary, raise your hands. [...]  
Ane: Assim, eu acho assim...  
[Alunos interrompem]  
Boss: Perae, Tokio, o que é que cê ía dizer?  
Tokio: Tem coisa que tem que ter sim...  
[Alunos interrompem de novo, tentando falar por cima dela]  
Boss: Deixa a menina falar, rapaz.  
Tokio: É que cê tá falando no geral, de filmes ou séries // tem coisa que realmente criança não pode ver.  
Stela: [Interrompe] É mas tem criança que tem a sensibilidade de quem tem mais-  
Agnes: [Interrompe] O problema é que (???)  
[...]  
Boss: Gente. Vocês super gostam de interromper o colega. Sim, mas //  
[...]  
Tokio: Cala a boca, bando de peste!  
Boss: Deixa ela terminar a resposta (???)  
Stela: Continue!  
Tokio: Tem, tem sim. Tem que ter responsabilidade e tal. Irresponsabilidade dos pais / deixarem assistir (??). Pra pessoas que tem a mente fraca, crianças por exemplo, ficaria ruim. Tipo, minha irmã gostaria de assistir a série // eu não sei pronunciar.  
[...]  
Frog: The Walking dead.  
Tokio: Mas não posso deixar assistir porque é muito sangue e (?)  
Boss: How old is she? Eleven?  
Frog: Quantos anos ela tem?  
Tokio: Ah, ela tem cinco. // Ah, é, ela tem cinco e ela gosta de assistir mas eu não deixo ela assistir porque (??).  
Siri: Assistir o que, menina?  
Frog: The Walking dead.  
Tokio: Ela até pega Pepa para assistir comigo, mas (???)  
[...]  
(Gravação da aula 19-3-19 3HOSP)

Os dois temas programados nos planos de aula foram trabalhados ao longo dessas duas aulas. Os temas foram conversas do dia a dia e censura. O intuito era, tal como da primeira

vez, trazer esses questionamentos acerca da censura de ângulos diferentes para que os alunos pudessem realizar a atividade final, enfrentando o *final boss* – a última missão dos alunos como agentes, a missão que encerraria o jogo. Essa atividade, que eu já tinha planejado, tal como o *mini-boss*, envolveria uma atividade escrita para reunir as ideias do grupo e uma individual, em que eles teriam que negociar com o vilão diretamente sobre questões de censura. Embora alguns alunos ainda tivessem dificuldades com o fórum, mesmo depois de cinco semanas de jogo (de 29 de Janeiro até 26 de Fevereiro, as atividades no fórum ainda eram poucas), permiti que começassem a enviar atividades pelo Whatsapp ou em mãos, o que foi uma oportunidade boa para eles, pois conforme o jogo ia acabando, mais desesperados eles começaram a ficar para conseguirem ganhar XP. Atribuí a falta deles no fórum às dificuldades com o sistema, inicialmente, mas discorro mais sobre esse desafio de trabalhar com tecnologias na sessão 3.5.

Na turma do 3AGRO, que não se envolveu tanto com a narrativa, quando anunciei que teríamos apenas mais duas aulas para encerrar as atividades com a agência, os alunos que pareciam mais distantes do jogo começaram a me procurar individualmente para saber como conseguir nota. Para eles, esse tempo todo que trabalhamos as questões de gamificação não tinham sido motivadores, porém, na iminência de terem que receber uma nota pelo trabalho ao longo do Quarto Bimestre, eles decidiram procurar a figura do professor. Com essa turma, sinto que não consegui fazê-los atentar para as estratégias gamificadas ao longo do bimestre, e o fato de não se envolverem com as atividades e a narrativa, para mim, impediram que eles tivessem a visão dessa aula como mais que uma aula. Porém, essa é uma característica da gamificação, no sentido que antes de jogar, eles têm a escolha de não jogar, como colocam Becker e Nicholson (2016):

Esse conceito cai em conflito com muitas situações de sala de aula. Se um professor decide adicionar a camada de jogo a sala de aula, pode ser difícil para o aluno optar estar fora do jogo e participar na aula de um modo mais tradicional. Forçar todos os alunos a engajarem com os elementos de jogo é nadar contra a corrente da flexibilidade que o sistema baseado em jogos pode prover <sup>71</sup> (BECKER; NICHOLSON, 2016, p. 68, tradução minha).

Dois alunos que frequentavam às aulas escolheram ativamente não jogar, fosse por seguirem observando a sala de aula como uma sala de aula tradicional ou por optar não fazer nada relacionado ao jogo. Um aluno era da turma 3HOSP e o outro 3AGRO. Conversei com

---

<sup>71</sup> A key aspect of the concept of play is that play is optional, so for something to truly be play-based, a learner needs to be able to choose not to play. This concept falls in conflict with many classroom settings. If an instructor chooses to add a game layer to the classroom, it can be difficult for a student to opt out of the game layer and participate in class in a more traditional way. Forcing all students to engage with game elements can run counter to the flexibility the gamebased system can provide.

eles, e ambos preferiram fazer as atividades já trabalhadas valendo pontos de zero a dez, como seria se não estivéssemos trabalhando com as estratégias gamificadas.

Já na turma do 3HOSP, poucos foram os alunos que me questionaram como poderiam fechar a nota do bimestre. Esses foram os mais faltosos, que negligenciaram o trabalho ao longo de todo o bimestre e decidiram que, uma vez que tinham a opção de entregar todas as atividades atrasadas, optaram por fazer aquelas que valiam mais pontos para, pelo menos, ter condições para aprovação. Já aqueles alunos que estavam sempre em sala de aula, por mais que possa ter sido apenas durante o tempo todo jogo, notei uma pequena mudança.

A primeira foi no grupo Sociopaths. Percebendo que havia uma disparidade enorme entre alguns membros quanto aos pontos de XP ganhos e o nível atingido ao longo do bimestre, eles decidiram se reunir nas últimas duas quartas-feiras do mês para ajudar os colegas que não tinham realizado todas as tarefas a realizá-las e postá-las no fórum, demonstrando empatia pelo membro do grupo e uma disposição a ajudá-los, tornando o jogo muito mais agradável e motivador para eles. Poderia ser apenas amizade entre os membros, mas o fato deles me buscarem para informar que ajudariam o colega provavelmente se tornou confortável porque no processo do jogo, demonstrar colaboração tinha mais valor que o individualismo. A segunda mudança foi porque menos alunos do 3HOSP estavam preocupados com os resultados finais, pois a maioria deles tinha conquistado experiência suficiente já em atividades de sala ou *online* durante o bimestre, conforme ilustra a figura próxima.

**Figura 15:** XP e nível dos membros dos Sociopaths nas últimas semanas de jogo. XP acumulado e level (consecutivamente) destacados na caixa amarela.

Sociopaths	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	
[redacted] (Tokio)	#	#	#	#	###	#	#	75	100	150	2764	2764	9		
[redacted] (Wolverine)	#	#	1	#	#	#	###	#	#	75	100	150	3144	3144	10
[redacted] (Escanor)	#	#	#	#	#	###	#	#	75	100	150	3194	3194	10	
[redacted] (Saitama)	#	#	#	#	#	###	#	#	75	100	150	3044	3044	10	
[redacted] (Denver)	#	#	#	#	###	#	#	75	100	150	2327	2327	8		

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Em amarelo, destaque duas colunas. Da esquerda para a direita, na primeira, conto os pontos acumulados de XP. Na segunda, o *level* alcançado pelos jogadores. No início, como tinha proposto que os níveis fossem do 1 ao 20, as notas do quarto bimestre que os alunos receberiam equivaleriam a metade do *level* alcançado. Porém, como não consegui chegar ao fim do jogo sem o chegar perto do *level* máximo, optei por dividir o *level* alcançado por dois e somar essa nota a pontos pelas atividades realizadas e avaliadas do fórum. Isso deixaria mais

claro que o esforço individual deles contava significativamente na nota, tanto quanto no acúmulo de XP ao longo do jogo.

Porém o mais importante ainda era que a gamificação havia aparentemente motivado a interação. Através dela, compreendo como se as estratégias gamificadas tivessem realmente mudado a perspectiva dos alunos do 3HOSP sobre a interação em sala de aula, e criado a gamificação significativa colocada por Becker e Nicholson (2016). Para que ela ocorra, os autores colocam que é necessário que haja oportunidade de reflexão, narrativas que conectem os estudantes ao contexto do jogo (como o caso da Ava), oportunidade de escolha das ações e modos de exploração, contexto e informação acerca das decisões deles (trazido nas discussões dos temas mais que nas narrativas), jogo (para que eles se permitam tentar, falhar e tentar) e engajamento. Apesar de manter ainda muito da visão tradicional de ensino que Alves (2015) e Zacchi (2014) apontam que deve ser reduzida ou transformada nesse trabalho com novos letramentos, sinto que eu promovi mudanças com a gamificação que “criaram maneira para que diferentes tipos de alunos criem conexões pessoais com o contexto presente”<sup>72</sup> (BECKER; NICHOLSON, 2016, p. 67, tradução minha). As conexões foram criadas na interação com a Ava, com os colegas e com atividades que eles possam ter considerado significativas. Saliento que para Gee, a interação social é um dos aspectos mais significativos para a gamificação.

Enfim chegamos a missão final, o *final boss*, e para que eles sentissem a chegada dos vilões, reforcei os elementos estéticos para incentivá-los na etapa final do jogo. Era hora deles descobrirem quem eram Ava e Kaleo, e os dois enviaram uma mensagem para as turmas opostas, narrando seus planos para Aphasia no fundo de uma música de vilão final (ANEXOS E e F). Meus diários sinalizam o que mais me marcou nas aulas do dia 18 e 19:

Ao terminar a mensagenzinha, perguntei como eles julgavam a ação da Ava, se era boa ou ruim. Como não obtive resposta, perguntei o que eles achariam que aconteceria com Aphasia se o plano da Ava funcionasse. Um aluno disse “game over”, o que estaria certo. Perguntei o que eles fariam contra uma pessoa que tinha um plano absurdo desses. **Uma conclusão de uma aluna disse fechar Aphasia para toda cultura de fora poderia ser mais prejudicial, porque eles não podiam se excluir do mundo. Por outro lado, um aluno achou que o melhor plano seria matar e torturar a Ava (e tive que inventar uma desculpa de última hora pelo qual isso não funcionaria) [disse que como ela era uma terrorista virtual, não tínhamos acesso ao endereço dela ainda. Até que finalmente conseguíssemos encontrá-la e eliminá-la, o plano dela já estaria em funcionamento e seria tarde demais].** Basicamente a última missão deles seria de escrever uma mensagem para negociar com a Ava para não levar a frente o plano, então a missão deles daquela semana seria pesquisar modos de argumentar com a Ava para convencê-la a desistir

---

<sup>72</sup> The underlying concept is that the system needs to create affordances for different types of learners to find personal connections to the underlying context.

de bloquear Aphasia do mundo. (...) A essa turma eu dei a dica deles tentarem se colocar no lugar dele, e partir dali. Espero que eles pensem em bons argumentos até a aula que vem. Enfim está acabando, sinhô! (Diário do dia 18-3-19 3AGRO)

Aproveitei a deixa para começar a musiquinha e a mensagem do Kaleo. Perguntei se eles lembravam quem ele era. Eles não lembravam dele, mas eles sabiam que ele queria destruir Aphasia. **Diferente da outra turma, eles estavam interessados na mensagem, e ficaram tentando desvendar a mensagem de vilão dele. Alguns até concordaram com a ideia dele, uma aluna falou que tinha dó dele.** Eles pareceram empolgados para a missão final ao fim da mensagem. Acho que essa turma, por causa das mensagens da Ava, se conectou muito melhor com o jogo. **Só que quando perguntei o que eles poderiam fazer, novamente responderam que queriam atirar no pobre do Kaleo... acho que esqueci de considerar que essa é a visão de agente secreto deles.** Quando disse que isso não era possível, eles consideraram hackear ele. **Negociar nunca é a primeira opção.** (Diário do dia 19-3-19 3HOSP)

Parece até engraçado o quanto negligenciamos a visão do outro. Optei por deixar o jogo aberto para que eles, ao longo do mesmo, concebessem suas ideias sobre o que era ser um agente secreto no contexto em que se encontravam e de acordo com a narrativa. Para os alunos de ambas as turmas, mesmo ao final do jogo, depois de todas as negociações e conversas, o papel deles de agente secreto era assassinar Ava e/ou Kaleo, pois suponho que na construção da ideia do que é um agente secreto para eles, eles tragam a imagem ds filmes que assistem. Entendo que seja uma ideia construída pelos filmes de ação, a qual nos ensina e naturaliza essa ideia de eliminar o outro, de eliminar o inimigo, antes de pensar em negociar. Mesmo assim, ambos os grupos concordaram com a ideia de negociar com os embaixadores de Aphasia, e assim começou a última missão deles como agentes.

#### 1.4.1. A queda do *process writing* e a negociação

Para sentir que finalmente realizava algo em prol da escrita, elaborei no plano de aula, para o último dia, as etapas do *process writing*, de forma que pudessemos utilizar as duas aulas inteiramente dedicadas a fazer essa tarefa, e pudessemos passar pela maior parte das etapas enquanto eles tinham também o apoio das equipes. No plano de aula, as etapas apareciam da seguinte forma:

**Tabela 5:** Etapas de plano de aula para o último dia

<b>Planejamento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Feedbacks</i> dos grupos quanto ao que pensaram dos planos de Kaleo/Ava (atividade da semana anterior);</li><li>- Brainstorming (5 minutos) de ideias alternativas para deter Kaleo/Ava;</li><li>- Discussão em grupo das seguintes questões:<ul style="list-style-type: none"><li>• Why is shutting down different cultures a negative thing for Aphasia?</li><li>• What are the advantages and disadvantages of shutting down different cultures?</li><li>• Why does she/he think she/he has no voice?</li></ul></li></ul>
---------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What are other ways he can use to recover his voice?</li> </ul>
<b>Rascunho</b>	Feito em português com um tempo limite de 20 minutos.
<b>Revisão</b>	- Feita pelo professor em algumas equipes ao mesmo tempo que é feita pelos colegas de grupo, utilizando critérios estabelecidos pela agência.
<b>Versão final</b>	Postada no fórum até a data limite, porém, se realizada antes, pode ser revisada pelo agente Boss.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Embora tenha tentado seguir o planejamento, e o mesmo tenha funcionado na sala, dois problemas ocorreram que atrapalharam trabalho com o *process writing* como deveria ter sido. O primeiro problema foi o tempo que os alunos tomaram para escrever o rascunho, que ultrapassou 20 minutos e não produziu peças significativas. O segundo problema foi que do passo analógico (papel) para o digital (fórum) tinha que ser realizado pelos alunos, e como eles não concluiriam a atividade ainda em sala de passar do rascunho para a primeira versão, pedi que me enviassem os rascunhos feitos e revisados pelo Whatsapp. Nenhum dos rascunhos foi enviado até hoje, julho de 2019. Sem a prova do processo para analisar, restam apenas minhas impressões acerca do processo de planejamento em sala de aula e a versão final dos textos. Por isso considero a ideia do *process writing* nessa dissertação um pensamento ou uma base, mas, efetivamente, faço apenas uma análise das minhas impressões acerca do processo da escrita desses alunos em meio as estratégias gamificadas.

A discussão da etapa de planejamento posta acima foi feita inteiramente em sala, pois, apesar de pedir para que os alunos de ambas as turmas pensassem em argumentos para negociar com Kaleo e Ava, nenhum deles trouxe as questões escritas ou preparadas (ou feitas). Por conta disso, passei logo para a discussão, algo que eles fariam em meio as equipes.

Trouxe diretamente as perguntas e anotei no quadro, e ao invés de pedir que pensassem por muito tempo, dei 5 minutos para que discutissem pois em seguida, cada equipe teria que expressar sua opinião sobre uma das perguntas. Dando o objetivo e as instruções de que cada um teria que falar, eles tentaram ao menos por pouco tempo, conversar sobre o que tinha sido pedido. No fim, pedi de cada turma que um aluno se manifestasse, e eles fizeram uma discussão produtiva. Ou teriam feito, se não atropelassem a fala um do outro. (Relato meu, Diário do dia 24-3-19 3HOSP)

Apesar do hábito negativo de interromperem um ao outro, que a turma do 3HOSP continuava manifestando nas discussões, o fato dos alunos estarem interessados na atividade e terem discutido as questões postas no quadro pareceu suficiente para que eles criassem bons textos. Porém, eu fui incapaz de ouvir na gravação algo que marcasse o “produtivo” do diálogo entre a turma nos áudios, pois havia muitas vozes discutindo simultaneamente. Na etapa de rascunho, eles foram bem mais ágeis que o 3AGRO, e embora muitos não tivessem

confiança nos próprios argumentos, durante a revisão, tanto eu como os colegas deles foram capazes de incentivar os trabalhos.

Na turma 3AGRO, destaco o relato abaixo:

Tentei a outra alternativa para o pre-writing que era perguntar diretamente a eles as perguntas do quadro. Usaria isso como correção, mas acabou sendo a atividade principal. Não obtive nenhuma resposta extensa, mas ao menos alguns (de sempre) tentaram responder. Pedi que anotassem as respostas, e propus para que fizéssemos a segunda parte do writing. **Nessa, eles teriam que começa a produzir de fato. Eles teriam 10 minutos para transformar as ideias em um parágrafo. Foi nesse momento que 10 minutos viraram 15 que perguntei a aluna sobre a “preguiça” deles de escrever. O grupo todo concordou com o que ela dizia, porque eles todos demoraram muito para produzir algo.** (Relato meu, Diário do dia 23-3-19 3AGRO)

No 3AGRO, me vi confrontada mais uma vez por uma das questões que motivou essa pesquisa, para começar. Eles odeiam escrever. Embora quase todos os alunos tenham feito o rascunho no caderno, alguns deles, como a agente Bridges e o agente jamesbond, mostraram modos alternativos de realizar a atividade. Bridges decidiu fazer o rascunho no celular, e jamesbond decidiu não fazer o rascunho, preferindo fazer toda a atividade em casa. Os métodos alternativos deles escrevem e 20 minutos ociosos em sala de aula enquanto esperava eles realizarem os rascunhos iniciais, apenas provendo *feedback* dos textos, me levaram a questionar as questões de escrita diretamente aos alunos, como aponto no trecho abaixo:

(...) De todo modo, planejei essa aula para que eles tivessem pelo menos uma aula utilizando o modelo de *process writing* como eu suponho que seja melhor. Eu queria que tivesse tido tempo de explicar o porquê cada passo é importante, mas essa turma em específico mostrou bastante preguiça na hora de escrever. Adianto, então, que tinha pensado em vários momentos sobre essa preguiça deles de escrever e uma aluna levantou um ponto interessante sobre o grupo, isso quando estavam em uma das etapas do writing. **Perguntei por que eles não estavam escrevendo, ou por que estavam com preguiça de fazer isso, e uma aluna respondeu na lata que eles não estavam acostumados porque digitavam o tempo todo. Não que eu esperasse diferente, mas eu não tinha considerado que parte da preguiça deles de escrever o que tinha no quadro e o motivo pelo qual eles tiravam fotos fosse só o costume de lidar com tecnologia o tempo todo, e a perda do costume de escrever em si.** Quer dizer, será que escrever os conteúdos do quadro sempre foi tão útil assim? Ou será que as fotos dão conta de serem bons registros dos assuntos? Assim deixa bem mais claro a agilidade dos alunos em comparação com os professores. (Relato meu, Diário do dia 23-5-19 3AGRO)

Além da ansiedade da escrita apontada por Harmer (2002) e Bayat (2014), na minha experiência com esses alunos, observei outras duas questões. A primeira é que, como foi apontado pela aluna do diário (a agent Briges) durante o processo de escrita dela, os alunos preferem outras ferramentas. Nascimento (2014) traz essa questão em seu artigo:

Diferentes gerações assumem os mais diversificados papéis diante dessa realidade que se coloca. Fala-se de nativos digitais, por exemplo, (...) que cresceram com a nova tecnologia, uma vez que esses provavelmente tenham passado/passem horas cercados pela tecnologia ou dela fazendo uso. (NASCIMENTO, 2014, p. 54)

Esses alunos que estão constantemente conectados através de uma ferramenta como o telefone celular precisam deixar essa realidade para confrontar caneta e papel dentro da escola, mesmo conhecendo ferramentas mais práticas e tecnológicas de escrita.

Outra questão que aponto por conta também do 3HOSP é que apesar do desconforto deles com a escrita em sala de aula, os textos produzidos foram interessantes. Isso, eu atribuo a ter utilizado o português no momento do rascunho e de não condenar o Google tradutor antes da atividade final. Com o português, em sala de aula, eles puderam discutir e anotar as ideias deles e dos grupos em sala, sem a pressão de ter que acatar a LI, que os alunos costumam dizer que têm dificuldade. Eles se sentem ansiosos no momento da produção oral ou escrita. O Google tradutor, que eu considere uma muleta que os ajudava a cumprir com as tarefas sem esforço durante as aulas previamente à gamificação, provou ser um aliado quando utilizado com o cuidado das correções. Optei por não renegá-lo para essa atividade, e até incentivei que usassem a ferramenta, desde que prometessem tomar cuidado com o sentido das frases. A ferramenta do tradutor dá a eles uma segurança na hora de expor as ideias, pois eles se sentem menos pressionados no teste das habilidades linguísticas e mais focados em produzir o conteúdo. Essa foi uma das adições de trabalhar o *process writing* em sala: primeiro o enfoque nas ideias, depois as edições, gramática, correções e enfim a versão final. Quando os entraves da língua desaparecem, eles se sentem mais confortáveis em demonstrar suas ideias, mesmo que isso significasse alguns mal-entendidos causados pela tradução literal da ferramenta, como ilustrado pela resposta da atividade abaixo, em que eles tinham que refazer os diálogos do Anexo B (atividade abaixo). O caso da aluna badgirl321 foi um dos poucos com erros gritantes, e foi em uma atividade anterior à final, na qual eu não exigi o mesmo cuidado com o uso do tradutor, pois ainda estava no processo de aceitá-lo.

Rebecca: Because she's a friend, he talked to me and called me out.

Sammy: And what did you say?

Rebecca: I said that's okay.

Sammy: Hey, when's the date?

Rebecca: today, at 7:30 p.m.

**Sammy: Friend, then go home and get dressed, look at the cat hour.**

**Rebecca: Truth, I was so happy that I did not even touch myself.**

**Sammy: Go there and destroy.**

Rebecca: Good evening my friend, I'm coming, bye, it was good to see you.

**Sammy: same cat, good night, wow.**

(Atividade postada por badgirl321 em 26 de Março de 2019.)

Um motivo que posso considerar como positivo nessa produção escrita é que na etapa de revisão, os alunos contaram com um guia de nove passos para verificar a produção escrita deles. Na verdade, prevendo que eles não teriam tempo de fazer um *peer review* significativo durante as aulas, algo que tinha acontecido previamente quando enfrentaram o *mini-boss*, pensei nos critérios colocados por Harmer (2002) e consultei alguns modelos prontos em auto-avaliação da escrita para exames (de materiais que eu tinha para TOEFL). A partir deles, selecionei alguns critérios que eles poderiam assinalar na revisão em sala, quando leriam os textos dos colegas, e poderiam repensar quando revisassem o texto em casa, antes de entregar a versão final.

**Tabela 12:** Critérios de avaliação do texto para a missão final

<p style="text-align: center;"><b>Critérios para avaliar esse texto:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 Eu entendo esse texto?</li><li>2 O autor apresenta suas próprias ideias?</li><li>3 Essas ideias são lógicas?</li><li>4 O autor adiciona diferentes pontos de vista?</li><li>5 O texto tem exemplos?</li><li>6 O texto é organizado?</li><li>7 Tem algum erro GRANDE de gramática?</li><li>8 As frases tem capitalização adequada? E a pontuação?</li><li>9 Ele é efetivo e relevante sobre o assunto?</li></ol>
--

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Por conta dos textos da maior parte dos alunos, tanto do 3AGRO quanto 3HOSP estarem em um estágio ainda muito inicial da escrita para contemplar todos os tópicos ao final da aula, pedi que tomassem esses tópicos como guia. O 3AGRO decidiu ficar sob a responsabilidade da agente Bridges tirar uma foto e enviar para o grupo privado deles. Enquanto isso, os alunos do 3HOSP pediram que eu enviasse esses critérios através do grupo do Whatsapp.

Trarei alguns textos abaixo, separados por turma. Primeiro mostrarei os do 3AGRO:

**Tabela 13:** Postagens da turma 3AGRO para a missão final.

<p>Post by cabret on Mar 27, 2019 at 3:46pm It is too bad to censor or block whatever culture, where that happens most of it came out at a disadvantage</p>
---

600XP
<p><b>Post by wdceifador on Mar 27, 2019 at 10:25pm</b></p> <p>Your plan does not stand out because <b>it is poorly drawn</b>, and you will never be able to censor aphasia, it brings new knowledge and experience and also you just speak fake News. Disadvantages vary greatly due to external cultures but knowledge, respect, learning and ways of living are interesting and essential to be blocked. <b>You have no voice, no one wants to hear your craziness of censoring</b>, you imagine others and for being a minority in the midst of many</p> <p>800XP</p>
<p><b>Post by Catléya on Mar 28, 2019 at 9:47pm</b></p> <p>You do not aim for positive points as a way to learn more more things, create new ideas, enjoy in a positive way you just think this goes <b>drastically negative</b> . we have to deal with news without adding anything if it is to give news that it is real and not misleading.</p> <p>700XP</p>
<p><b>Post by joker on Mar 29, 2019 at 7:04pm</b></p> <p><b>Your plan is bad</b> you have no idea what you want to do, you stay there spreading false news, but we have to deal with news without adding anything if we want to give the news that it is real and not misleading.</p> <p>700XP</p>
<p><b>Post by marilu on Mar 29, 2019 at 7:07pm</b></p> <p>Your plan is bad, you do not point to positive points as a way to learn more things, you can not stop or block any culture</p> <p>700XP</p>
<p><b>Post by Agente Grey on Mar 29, 2019 at 11:44pm</b></p> <p>Communication and the relationship with cultures of other countries is far from having only one bad side, of course, that all everyday situations have advantages and disadvantages, but knowing, consciously respecting and consuming different cultures is a way of building relationships and learning to live with the differences.</p> <p>Valuing one's own culture is of utmost importance but having the balance of consuming different opinions is ideal. In this way, it may even be difficult to have contact with both cultures and have the same compatibility, but we can improve these issues by educating the people in our country of origin through lectures showing the importance of regional cultural valorization.</p> <p>AVA, censoring and excluding other cultures of Aphasia will not make them disappear or disappear. So exchanging knowledge with different things is much better for both learning and personal training. Continuing with your plan, you will not only be excluding other cultures but also taking away the rights of Aphasia citizens to consume content from other countries and this will be a huge setback for your beloved country.</p> <p>1000XP</p>

Fonte: Aphasia Agents Central, 2019.

Inicialmente, é perceptível que os alunos do 3AGRO preferiram trabalhar individualmente mais do que em equipe. Atribuo a essa tendência o fato deles optarem, em sua maioria, a seguirem pensando na sala de aula como uma sala de aula tradicional, não engajando no jogo. Suspeito também que eles não utilizaram os critérios de auto-avaliação na revisão do texto antes da postagem final, em sua maioria, preocupados com o prazo final e em completar muitas tarefas entregues atrasadas. Já o 3HOSP conseguiu formular planos em equipe durante a etapa de planejamento feita em sala de aula e, mesmo que um dos membros do time possa ter tomado a responsabilidade de redigir isso em prol da equipe, eles tiveram a

oportunidade de trabalhar juntos. Outro fator foi que os próprios alunos cobraram os critérios de avaliação no Whatsapp para que eu enviasse, o que me deixa a entender que mesmo que todos não tenham utilizado, ao menos eles tinham interesse em avaliar a produção escrita a partir dos critérios para assegurar uma boa produção escrita.

Curiosamente, houve mais comentários e acusadores e negativos escritos para a Ava no 3AGRO (destacados em negrito acima), mencionando que o plano dela é “*too bad*”, “*drastically negative*”, e um aluno até impôs que ela não tinha voz de fato, e ninguém queria ouvir a loucura que era o plano maligno dela. Apesar de, como no caso da Agente Grey, ela tentar argumentar com a vilã os pontos negativos da ideia de extinguir a *internet* de Aphasía, até mesmo ela apontou que o plano era um “*huge setback*”, mesmo em meio a argumentos mais significativos e um apelo para leitor, que no caso, era a Ava. A ideia de censura para eles era muito negativa, como apontado pelo *mindmap* que fizeram durante as aulas, então, serem confrontados por um plano vilanesco que empregava o uso de uma forma de censura provavelmente pode ter impulsionado os agentes a reagir com negatividade. E considerando a falta de engajamento deles com a narrativa do jogo, Ava, que poderia muito bem ter sido só assassinada, impedindo todo esse plano de acontecer em primeiro lugar (porque nenhum dos grupos percebeu que Ava e Kaleo tinham as mesmas ideias e simultaneamente se apresentaram para as turmas do terceiro ano em geral), era apenas uma vilã qualquer que não precisava compreender porque o plano era ruim, e sim, ser impedida, porque a tarefa assim ditava.

Porém, o 3HOSP demonstrou um pouco mais de empatia pelo Kaleo, como vocês poderão ver abaixo, nos textos produzidos por eles (Alguns textos completos podem ser lidos no Anexo G):

**Tabela 14:** Postagens da turma 3HOSP para a missão final.

<p><b>Post by darlly on Mar 25, 2019 at 6:16pm</b>  <b>Message to Kaleo: You have great internet skills, How to create news and spread it, use this for the sake of Aphasía. Create true news and show how your culture is important, and promote it. You will have much better results.</b>  <a href="#">1000XP</a></p>
<p><b>Post by JtheMan on Mar 25, 2019 at 8:19pm</b>  The kaleo plan is bad for aphasía, as not having access to other cultures means that our own culture would be stagnant and our minds closed to new experiences. <b>Blocking access to the internet would make it difficult for all the information and news traffic essential for human survival and development. Still, without contact with other countries we would be at the mercy of what we produce, the problem is that a country is no longer able to be self-sustaining in a world as globalized as ours.</b>  <a href="#">800XP</a></p>
<p><b>Post by siry on Mar 25, 2019 at 9:10pm</b>  Hello Kaloe</p>

**You will not be without a voice if you change the plan for valuing the culture of Aphasia, I know how you feel and we will change this situation together, being without voice is something reversible, you can make a big difference if you do something for the sake of Aphasia and the world.**

950XP

**Post by luckspeed on Mar 26, 2019 at 8:01am**

**By erasing a culture, you are erasing the identity of a people, and furthermore you are interfering in the growth of the country, really that this will not help Kaleo's plans much, for what he really wants is to be heard, what he wants is the opportunity to comment.** With this, there will be no advantages in censoring other cultures, because when we speak of censoring a culture we are also interrupting the whole development, the whole cycle, being the education, food, housing jobs, that is, the lifestyle of its own people ends up being dependent on other cultures. The best way and the best solution for Kaleo is that he is a hacker or someone influential in the networks, he influences the other cultures and so when he becomes known and has his voice he tries to maintain a balance between his culture and the cultures outside.

1000XP

**Post by Denver on Mar 26, 2019 at 10:11pm**

Wow! Kaleo, what an interesting plan that is yours, but you and I know that this was not going to work, but keep on believing?!, See, remember Nazism in Germany in the 20th century, where they considered themselves the superior race, with that started to exterminate their Judean culture from their country, **but this did not work out in the end, since they lost the war, what you want to do is something very similar, where you will run a great risk, risk of failure and the culture you love so much , do not take revenge.** Another, in case you end up with the internet in the city, people were not satisfied, I know that the internet can shape a culture, which is through it that many cultures come to other countries, with that, **you could use it as a tool and show what you feel, show uses culture, with effort will have voice, and everyone will admire it with you admires, but if you continue your plan, the probable destination is defeat. Think Kaleo well, nobody likes defeat.**

1000XP

**Post by cordelia on Mar 29, 2019 at 8:06pm**

**Dear, Kaleo!**

**I think you don't want to do that. Do you knowhow the different cultures are important for allof us? Cultural differences promotes a whole diversity and learning. Imagine how the world would be boring without those differences!** Can you imagine not being able to consume a food that you love, listen to a song that touches their feelings and glad you, or watch a movie you like? Well, this will happen if you execute this plan.

(...)

**And Kaleo, we have a voice. We all have a voice. We don't need, necessarily, to talk to have a voice. We have an inner voice. We can communicate through actions, preferably good.** You, for example, it's great using the internet, **why not use that to "rekindle" the culture of Áfasia.** It would be awesome, share our customs with the other people. Imagine how satisfying it would be to see people recognizing Áfasia and accompanying our trajectory as a nation.

1000XP

**Post by frog on Mar 29, 2019 at 11:07pm**

**Are you the boss? Wow, with that attitude does not look ... young, wanting or not the culture of other countries are very important. I think you'd better go over your plan there.**

**Why do not you join us to do good?** You basically want to deploy a dictatorship and this is very wrong guy. Instead of trying to shut everyone up why do not you try to give Aphasia more voice?

**Let's make Aphasia expand, become one of the biggest and best country in the world. Now that's a good plan! Then that's it. Good luck!**

800XP

**Post by Maia on Mar 28, 2019 at 9:34am**

Kaleo, você não precisa apagar a cultura dos outros países para que a do seu seja lembrada, você precisa fazer com que a sua seja renovada, pois se parar um pouco e observar bem, é possível que a

sua cultura esteja um pouco desatualizada, devido a isto ela se encontra um pouco de lado com relação as outras. Cultura é algo que precisa está se renovando, não estou dizendo que ela tem que ser mudada por completo, apenas atualizada, então veja em alguns pontos aquilo que precisa ser renovado na sua cultura, com isso você garantirá a atenção das pessoas perante a sua cultura.

**Kaleo será muito ruim ter apenas uma cultura, e também se você apagar as outras existentes, o mundo entrará em guerra, o que ocasionará em um tremendo holocauste.**

Ao invés de apaga-las, você deveria conhece-las e quem sabe fazer parcerias com a de seu país, já **que você manda bem na Internet; assim a sua cultura não seria deixada de lado. É importante lembra-lo também, que a sua cultura é algo de extrema importância, pois ela também faz parte da cultura mundial, ou seja, ela faz parte do bloco que compõe todas as culturas que existem no mundo.**

500XP

Fonte: Aphasia Agents Central, 2019.

Trazendo à luz as discussões que tivemos em sala de aula, os agentes do 3HOSP apontaram não apenas as razões para que o plano dele não fosse levado para frente, mas apelaram para o que eles compreendiam como a visão de mundo dele, como dito pelo agente Luckspeed (*what he really wants is to be heard, what he wants is the opportunity to comment*) e JcTheMan (*I know how you feel and we will change this situation together*); para o ego de Kaleo, como colocado pelo agente Denver (*if you continue your plan, the probable destination is defeat. Think Kaleo well, nobody likes defeat*) e apontaram possibilidades de como ele poderia usar sentimentos e habilidades para promover a cultura de Aphasia.

Agentes como Darlly, Cordelia e Siry apelaram para os sentimentos demonstrados pelo personagem, tentando compreender o sentimento dele com relação a cultura de Aphasia para desconstruir o pensamento dele, mostrando outras possíveis visões de como ele poderia executar o plano e ajudar Aphasia. Até o agent Frog, que não necessariamente apela para os sentimentos do personagem, tenta convencê-lo trazendo uma manha ao se dirigir ao Kaleo, tentando convencê-lo a juntar-se a ele para que possam ajudar Aphasia de outro modo.

Ainda que os textos não estejam completamente corretos gramaticalmente, mesmo em suas versões finais, ou que possuam falácias argumentativas (como a *slippery slope* em que a agente Maia cai ao tentar explicar os pontos negativos do plano de Kaleo, exagerando ao dizer que o plano dele causará um holocausto), eu observo neles um processo de *redesign* em que eles passaram a perceber que não existe apenas uma possível visão de mundo, e tentam trazer isso para o Kaleo. Mesmo que uma resposta a um personagem de uma narrativa gamificada pareça insignificante, o fato deles tentarem fazê-lo com empatia e com possíveis soluções, para mim, atingem um dos propósitos do LC colocado por Janks. Como ela mesma coloca, pequenas mudanças são importantes (JANKS, 2010), pois, acredito que através do jogo, a percepção deles de práticas que nos tiram ou poder ou tiram o poder do outro passaram a

mudar, e na atitude de pensar possibilidades, eles demonstram seu poder como cidadãos que agem em prol de um mundo mais justo. Como a autora coloca:

Redesign é um ato de transformação. A desconstrução de textos e práticas é estéril ao menos que nós possamos ver como reconstruí-las de forma a melhorar o modo como vivemos e nos relacionamos com o outro. Porque nem mesmo o redesign dos textos é neutro, nós temos que pensar a reconstrução como um processo contínuo de transformação. De uma perspectiva do letramento crítico, cada redesign deveria contribuir para criar um mundo onde poder não é usado para desempoderar os outros, onde diferença é vista como um recurso e onde todos têm acesso a bens sociais e oportunidade.<sup>73</sup> (JANKS, 2010, p. 8, tradução minha)

Eu diria que, dada a interação dos alunos com Ava e Kaleo, posso garantir que os dois não levariam o plano maligno de destruir o contato de Aphasía com outras culturas, pois penso que meus alunos foram reflexivos e motivadores em seus argumentos e planos para que Ava e Kaleo pudessem repensar suas atitudes em prol de um novo rumo para Aphasía. Eles foram agentes, e com isso, mudaram o rumo da narrativa do jogo, e de seu processo de aprendizagem. A experiência de vê-los passar por esse processo de *redesign* impulsionou o mesmo em mim, para que eu parasse de me sentir inferior e derrotada com as minhas falhas como professora. Eles foram agentes em minha transformação também. Nesse momento em que escrevo lembro e retomo o questionamento das agentes Estela e Agnes, sobre “quem é Ava”. A identidade dela, e de Kaleo, não são relevantes para mim como são para as alunas, pois para mim, Kaleo e Ava – e outras estratégias gamificadas, e o LC – foram as lentes através das quais eu pude ver o crescimento dos meus alunos, agentes calouros em verdadeiros agentes.

### **1.5. Aphasía Agents Central: desafios com o uso de tecnologias em sala de aula**

Preciso discutir um pouco da experiência de utilizar o fórum e o Whatsapp como ferramentas de apoio das estratégias gamificadas de sala de aula. Em mais de uma ocasião, percebi que, apesar de ter tomado o cuidado de escolher ferramentas personalizáveis e que dessem suporte às necessidades dos alunos no dia a dia de jogo, o fórum causou estranhamento para os alunos. As atividades que realizei no mesmo não incentivavam o uso

---

<sup>73</sup> Redesign is an act of transformation. The deconstruction of texts and practices is sterile unless we can see how to reconstruct them so as to improve the way we live and relate to one another. Because not even a redesigned text is neutral, we have to think of reconstruction as an ongoing process of transformation. From a critical literacy perspective, each redesign should contribute to creating a world where power is not used to disempower others, where difference is seen as a resource and where everyone has access to social goods and opportunity.

recorrente da ferramenta. Os alunos, então, quando não estavam com dificuldades de cadastro, estavam utilizando o fórum apenas como um ponto de referência, onde podiam encontrar as informações de missões anteriores e postar as atividades pedidas. Esse comportamento foi mais notável na turma 3AGRO, pois até o fim do jogo, a maioria não tinha acesso ao fórum, diferentemente do 3HOSP.

Sobre isso, escrevi em algumas ocasiões nos diários:

A atividade de casa era para ajudar o Kaleo em uma pesquisa sobre o que as pessoas gostam mais: música ou TV. Novamente, esperava que essas habilidades ajudassem eles na atividade, mas quando olho, **nessa turma, muita gente tem problema com o fórum.** (Relato meu, Diário do dia 4-2-19 3AGRO)

**Essa turma não tem correspondido muito ao fórum. Notei isso quando estava alimentando tudo no final de semana. Os que estão cadastrados foram mais rápidos para responder do que os de HOSP quando se cadastraram, mas no frígir dos ovos, não sei se falta acesso para eles, digo, a quantidade de alunos que tem acesso a internet fora da escola pode ser menor que a da outra turma.** Ao menos eles têm interesse em entrar, pois hoje novamente questionaram se tinham cadastro no fórum (Relato meu, Diário do dia 24-2 3AGRO)

**Essa turma em particular eu já perdi as esperanças, porque quase não estão cadastrados no fórum, até mesmo os que EU cadastrei não entram.** (Acabei passando a missão para que eles me enviassem no whatsapp valendo alguns pontos a menos, afinal, eles têm mais familiaridade com o app) (Relato meu, Diário do dia 18-3-19 3AGRO)

Outra coisa que foi interessante foi que pela primeira vez em massa eles reclamaram do site, **porque disseram que muitos não tem acesso a internet fora da escola. Disse que eles poderiam pegar os exercícios com os colegas e me entregar fisicamente, o que para eles pareceu bom. Mas uma aluna disse que se for na escola, não tem problema nenhum eles entrarem porque a biblioteca tem 5 computadores com conexão que eles podem usar a qualquer momento.** Minha ideia é sondar o quão ruim é usar o site para eles, pois como disse antes, para mim parece que eles têm medo de mexer. Agora sinto que também tem algo de “trabalho extra” que eles não apreciam. **Falei que eles podiam tirar dúvidas no whatsapp, mas uma aluna disse que preferia individualmente, ao invés de usar o grupo.** (Relato meu, Diário do dia 12-3-19 3HOSP)

As experiências frustradas de tentar incentivar o uso do fórum me levaram a duas conclusões: 1) apesar de saber que muitos alunos possuem acesso à internet através de celulares, algo que a ferramenta fórum também dava suporte, assumi que todos eles buscariam alternativas dentro da escola para a falta de acesso a internet. Porém, constantemente os ouvia reclamar que a conexão no IFAL é muito precária. Tomei muito tempo até indicar a eles a alternativa, que era utilizar o Whatsapp ou entregar as atividades fisicamente, e até lá, eles já tinham desgostado bastante da experiência; 2) durante o tempo todo em que eles reclamavam do fórum, percebi que não fiz nada para que eles criassem um senso de que aquela ferramenta

era deles, e eles poderiam utilizar ao bel prazer, e errar o como utilizar sem ônus para outros membros. Persisti no fórum ao invés do Whatsapp porque considerava que as informações ficavam melhor organizadas e seria mais fácil para os alunos visualizarem e responderem as atividades uns dos outros e socializar, mas não refleti que o uso do fórum tirava os alunos do uso cotidiano de tecnologias deles, tal como o caderno fazia quando eles tentavam escrever, estando habituados ao celular. Além desse empecilho que era tirá-los da sua mídia social usual, eu o fiz em um fórum completamente em inglês, o que para muitos alunos deveria ser assustador, considerando a rejeição natural que eles tinham com a minha matéria. Esse foi o provável motivo pelo qual eles não sentiram que o fórum era deles. O fórum servia muito mais a mim que a eles. Além dos empecilhos da dificuldade de uso e da língua, o tempo limitado de pesquisa me impediu de pensar estratégias para incentivar o uso social do fórum, o que era o objetivo primário dele, além de dar suporte às atividades gamificadas. No fim, para os alunos, o fórum foi mais uma dor de cabeça adicional na relação deles com Aphasia.

Khan (2012, p.10 apud LINDZ; KUNTNER, 2014, p. 246) diz que “quando gerida corretamente, a tecnologia social pode transformar a maneira como as equipes operam, extraíndo o ativo mais valioso de todos – o conhecimento – compartilhando-o com toda a organização”. Isso evoca a ideia de Kapp (2012) de que os jogadores sociais são os que possuem mais fidelidade ao jogo, e Gee (2008), que acredita que são nas relações sociais construídas pelo jogo em que está a riqueza dessa interação *in* e *off* game. Sem o incentivo dessas interações, e apenas assumindo que colocando os alunos em grupo e fazendo-os agir em grupo em prol de uma tarefa a qual eles ainda tinham que atribuir significado.

O Whatsapp, apesar de ter sido uma ótima ferramenta para repassar informações aos grupos de forma organizada, também foi subutilizada. Os grupos criados para o jogo não foram ativos, a exceção da reta final do jogo, em que os alunos entraram em polvorosa para fazer as atividades em atraso. Atribuo isso ao desconforto dos alunos de lançar seus questionamentos ao grupo, como apontado no diário do 3HOSP acima, pois em outras ocasiões, alunos vieram me procurar individualmente para saber das atividades a serem feitas. O Whatsapp, por ser de mais familiaridade para os alunos, também não despertou tanto o sentimento negativo deles ao término das atividades.

Apliquei um questionário ao final do jogo para saber as impressões dos alunos acerca do processo completo de utilizar estratégias gamificadas na aprendizagem e, embora tenha obtido apenas 16 respondentes de quase 60 que entraram e saíram do jogo, quando

questionados quais estratégias gamificadas<sup>74</sup> eles menos aproveitaram, os 16 comentários flutuaram entre o site/fórum e o trabalho em grupos (a cooperação entre eles). Os mesmos comentários foram feitos em algumas entrevistas, como destaque abaixo:

Manuzinho: No começo eu achei bem complicado de mexer no jogo, e também queria colocar uma foto minha. (Entrevista ao agente Manuzinho, 3HOSP)

Lissa: Logo no começo não vou mentir não, não tava gostando não, porque não tava entendendo quase nada, nem como era que entrava [No fórum]. Mas depois, é, fui desenrolando mais, e foi bem legal, assim, as missões também. (Entrevista a agente Lissa, 3HOSP)

Bridges: Tinha o fórum, né? A gente tinha que enviar as coisas escritas pelo fórum. E foi muito legal porque a gente fazia pela internet, consultava a professora, e a gente poderia escrever e se tivesse errado a professora corrigia, e foi muito bom pra aprendizagem. (Entrevista a agente Bridges, 3AGRO)

Para o agente Manuzinho, por exemplo, a tarefa simples de mudar a foto dele no fórum tinha sido algo marcante, pois, além dele achar complicado de mexer no jogo, ele não podia sequer customizar a experiência para ele (o fórum possuía tutoriais de como mudar a imagem que aparecia abaixo do nome, mas provavelmente ele não os encontrou ou não conseguiu segui-los, por serem em inglês). Já agente Lissa achou a ferramenta difícil de mexer, mas eventualmente aprendeu como entrar no fórum e postar as missões. As missões só se tornaram mais interessantes para ela quando ela pode finalmente participar da experiência. Já a agente Bridges foi um raro caso de quem tinha apreciado o fórum, porque através dele, ela conseguia ver um *feedback* mais imediato, do que em sala de aula, além de não ter a obrigação de estar em sala de aula.

Dentre os comentários no questionário, os alunos apontaram que o site era complicado, difícil de manusear, possuía bugs e estava completamente em inglês. Nenhum dos alunos indicou nenhuma alternativa para minimizar a dificuldade, exceto talvez um dos agentes que sugeriu que algumas das questões poderiam ter vindo em português, pois ele não tinha familiaridade com os termos do ambiente *online*. Por outro lado, a cooperação, que também deveria ter sido incentivada pelo site, três alunos apontaram como desagradável nos questionários. Interpreto que muitos deles carregaram a pontuação de outros alunos ao longo do jogo, sem a cooperação de alguns membros específicos, e embora tenha destacado a equipe Sociopaths que auxiliou o colega deles a realizar as atividades em tempo, outros sequer conseguiram desenvolver uma relação com os colegas, como foi o caso de agentes como

---

<sup>74</sup> As estratégias destacadas foram o game, narrativa/nistória, competição entre grupos, cooperação entre grupos, sistema/site, missões, uso do Whatasapp, treinamento de agentes/aulas e feedback dos agentes.

W.W. e Son Pardeinch, que percebi que foram “carregados” pelas equipes no processo de jogo. Apesar de conversar com W.W. e Pardeinch algumas vezes para que auxiliassem a equipe, para eles, mesmo que apreciassem o jogo, o jogo apenas não era o suficiente para criar interesse em participar das aulas.

Sobre isso, os alunos comentaram, no questionário:

Pergunta: Qual desses pontos [as estratégias gamificadas] foi pior utilizado e por que? Como você acha que ele poderia ter sido melhor utilizado?

A cooperação entre grupos, pois, as vezes era notório o mal desenvolvimento dos mesmos e a participação de cada participante de cada grupo.

Cooperação entre os grupos. Pois mesmo notando o interesse dos meus colegas, bem como o meu também, nesse último bimestre, em alguns dias houve alunos que tinham preguiça de fazer as atividades em sala. E isso foi bastante chatos pois dependiamos uns dos outros para tudo da certo

Cooperação entre os grupos, pq o povo é desumilde não

Fonte: Questionário final – Acervo pessoal, 2019.

Embora os alunos tenham apontado o site/fórum como um ponto muito negativo, 6 (contando a agente Bridges) conseguiram encontrar pontos positivos no uso dessa ferramenta, tal como na ferramenta Whatsapp, que recebeu ainda mais *feedback* positivo dos respondentes do questionário, como relatado abaixo:

Pergunta: Qual desses pontos foi pior utilizado e por que? Como você acha que ele poderia ter sido melhor utilizado?

Fica bem mais fácil os conteúdos serem lançados online, uma vez que estamos sempre com os nossos celulares e nunca queremos escrever os assuntos na sala de aula (RS).

Ajudou muito, pois me ensinou que a Internet deve ser usada para fazer, cada vez mais, o bem pro mundo e pro seus habitantes.

Inventivo a aprender mais da língua

Sendo sincera, não tive uma ótima experiência com o site. Tive um pouco de dificuldade de utilizar o conteúdo. Não tenho fluência no inglês e achei o site com um layout bem confuso e isso de certa forma implica com a prática do mesmo.

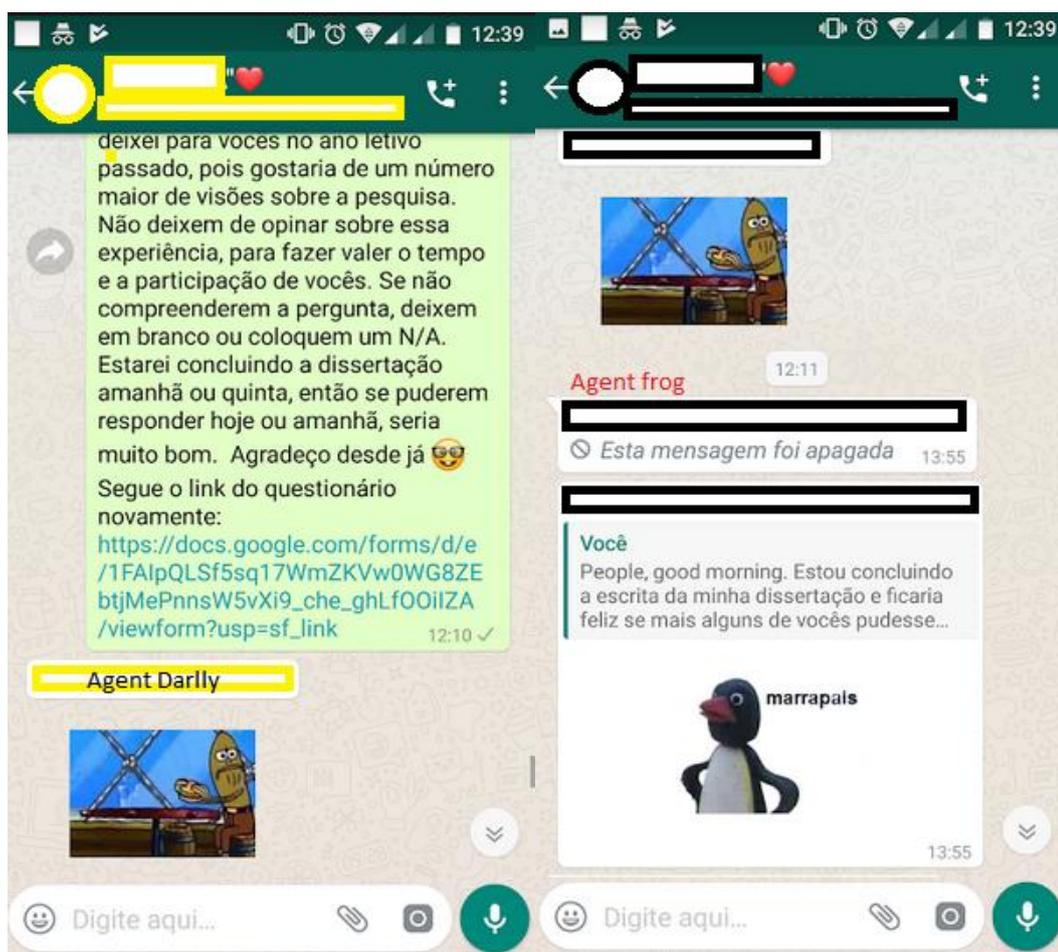
Fonte: Questionário final – Acervo pessoal, 2019.

O Whatsapp foi um dos pontos mais positivos destacados, e segundo os alunos que comentaram sobre o mesmo, isso se deve ao fato de tornar mais fácil acompanhar os conteúdos no dia a dia das aulas.

Acredito que não obtive mais respostas ao questionário justamente porque decidi lançá-lo de forma online, através do Whatsapp. Gostaria de ter obtido mais respostas dos alunos ao término das atividades, pois não considero o número de respostas significativo em comparação com o número de participantes, mesmo com as entrevistas voluntárias. O que eles escreveram como *feedback*, entretanto, utilizarei na minha formação pessoal ao repensar essas questões do uso de tecnologia em sala de aula.

Se posso destacar, ironicamente, um ponto imediato do meu aprendizado é que meus alunos não gostam de questionários longos. Quando pedi para que mais deles respondessem o questionário próximo ao término da minha dissertação, recebi respostas muito significativas através do Whatsapp. Um *sticker* vale mais que mil palavras.

Figura 16: Interação com os alunos através do grupo do Whatsapp



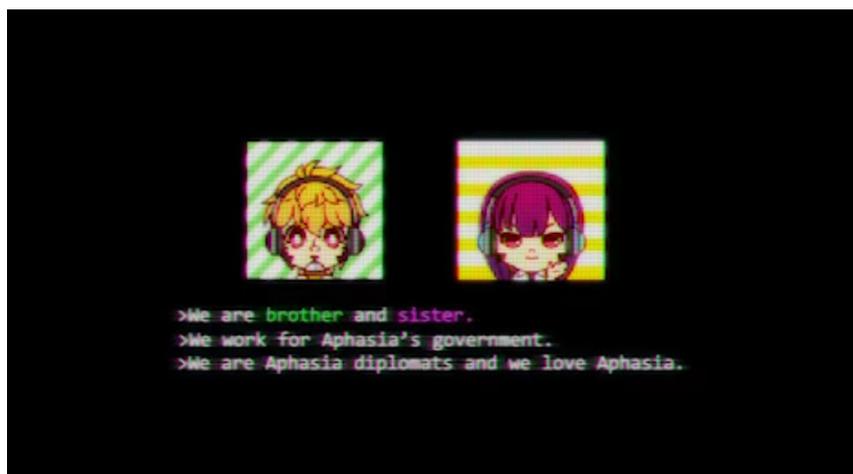
Fonte: Acervo pessoal (Whatsapp), 2019.

## Considerações finais

Para encerrar o jogo, como a última semana em que teríamos para fazer o *game assessment* caiu justo na semana de avaliações finais, quando perguntei aos alunos se eles se interessavam em fazer um tipo de confraternização de encerramento, todos preferiram estudar para as provas. Tive a sensação de que, embora o jogo tivesse acabado para mim, eles não tinham recebido uma resposta significativa às atividades nem mesmo no *feedback* da escrita. Por conta das reclamações constantes dos alunos de que não teriam tempo de retrabalho, acabei apenas pontuando as atividades. Assumo isso como um ato de irresponsabilidade minha. Porém, não queria deixar a aventura deles como agentes sem uma conclusão, sem que eles reconhecessem a mudança que fizeram para Aphasias.

Juntei todos os tutoriais das ferramentas de edição de vídeo *After Effects* e *Adobe Premiere* e decidi fazer uma *cutscene*<sup>75</sup> final com a conclusão do jogo, que enviei então para os alunos no Whatsapp junto do questionário. Na *cutscene*, Ava e Kaleo enviavam uma última mensagem para as agentes, explicando as razões deles para agirem contra Aphasias e como mudaram suas visões ao entrar em contato com os agentes e as mensagens empáticas e soluções viáveis deles nas negociações finais. Com isso, eu poderia finalmente dizer para eles *game over*.

**Figura 17:** Printscreen da cutscene final do jogo, enviada para os alunos.

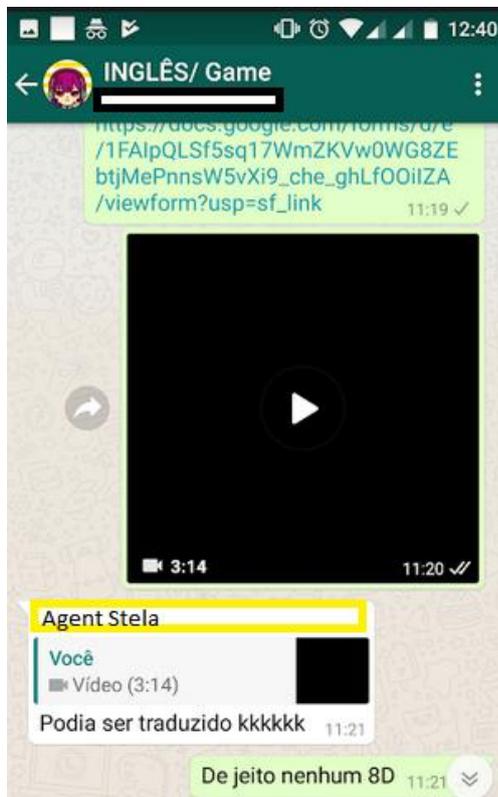


Fonte: Acervo pessoal, 2019.

<sup>75</sup> Uma cena não interativa que corta o *gameplay*, geralmente para apresentar um evento importante no jogo. No meu jogo, ela encerraria as atividades.

Esperava algum tipo de reação significativa deles com o encerramento do jogo; ao menos uma resposta as palavras de Kaleo e Ava. A única reação que recebi via Whatsapp foi a interação abaixo:

**Figura 18:** Printscreen da interação com a Agent Stela após o envio da cena final do jogo.



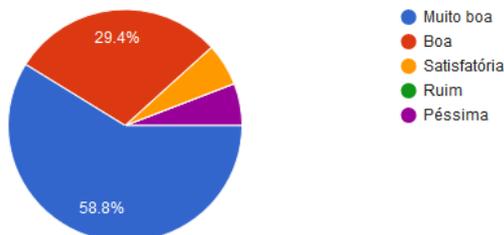
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Apesar da reação ao final do jogo não ser significativa no Whatsapp, e apesar da exaustão causada pelas semanas tentando conciliar as atividades das outras turmas com a rotina da gamificação, as poucas respostas do questionário me injetaram de um sentimento de realização para com o jogo, o processo dessa pesquisa e minha experiência de ensino. O *feedback* positivo dos alunos ao término de tudo tornou o cansaço recompensador.

**Figura 19:** Feedback geral dos alunos sobre a experiência com o jogo

Como você avalia sua experiência na Aphasia Agents Central?

17 responses



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Embora em números as respostas tenham sido poucas, alguns dos comentários tratavam precisamente dos meus objetivos ao implementar as estratégias gamificadas no processo do ensino da escrita.

Na pergunta “Quais pontos positivos você consegue enxergar nessas mudanças promovidas pelo game?” destaco os comentários a seguir:

“Sendo crítico; Empatia; Respeitar a opinião e a cultura de pessoas diferentes de você.”

“Melhor absorção de conteúdo no game do que em aula normal”

“Eu interagi mais com a galera”

“Primeiro o nosso aprendizado em inglês de forma dinâmica, s contar as experiências de ser um Agente.”

“Enxergo um mundo melhor, onde o bem esteja sempre acima de qualquer outro objetivo”

“Experiência adquirida (mesmo que o tema era fantasioso, acho é super possível tomá-lo como um modelo de situações da "vida real "). Interesse de participar das atividades. E ainda mais interesse na língua inglesa.”

(Comentários dos alunos – Questionário final)

Para mim, um dos valores da experiência com a gamificação estava na possibilidade de tornar a narrativa um paralelo para com as interações deles do mundo em que vivem, e com isso, através dos objetivos instrucionais reforçados pelas estratégias gamificadas, eles pudessem fazer um trabalho mais dinâmico, social e significativo, pautado pela perspectiva do LC para produzir nesses alunos o sentimento de *agência*.

Para Stella e Tavares (2014, p. 78) o conceito de Agência é um dos pilares nas práticas dos Novos Letramentos, e é definido como uma:

Ação intervencionista orientada para a modificação dos sentidos constituídos ou circulantes. Em outras paalvras, Agência se caracteriza pela não-assividade do

sujeito na interação com o outro e pela ação transformadora dos participantes de uma interação na produção de novos sentidos decorrentes do contato entre um e outro.

As pequenas mudanças deles ao longo do tempo na interação com os outros, com os personagens e o jogo foram elementos transformadores não só na sala de aula como na forma com que eles vêem o mundo, por exemplo, no reconhecimento de múltiplas verdades ou formas de existir, no respeito, na empatia, na crença do bem e de um mundo melhor. Essas pequenas ações reconhecidas como *redesign* para JANKS (2010), ou mesmo a mudança com que eles enxergam seu próprio processo de aprendizagem de língua inglesa são demonstrações de que a gamificação – sob um olhar cuidadoso acerca das questões neoliberais que alimentam a teoria – e o Letramento Crítico podem ser transformadores na sala de aula de Língua Inglesa.

Embora eu não tenha conseguido atingir meus objetivos com o *process writing*, pensar estratégias para tornar o *feedback* aos alunos mais interativo e significativo também foi um aprendizado que tiro dessa experiência. Primeiramente percebi o quão tradicionais eram minhas práticas, e desejava que isso produzisse alguma mudança nos alunos mesmo assim. Depois pude ajustá-las para que se conectassem melhor com os objetivos do jogo e a narrativa. Dessa forma, mesmo que a maioria dos alunos ao responder o questionário tenha considerado que o trabalho com a escrita foi feito por conta da necessidade de aprender inglês, em todas as suas habilidades possíveis, ao menos um aluno percebeu meus objetivos ao trazer a escrita em língua inglesa para sala de aula.

“Porque é perceptível que não gostamos de escrever. Foi uma forma de nos influenciar a fazer o que não gostamos de forma diferente e animada.”

Através da experiência com o *process writing*, pude perceber ansiedades dos alunos com relação a escrita em língua inglesa, desde a pouca confiança deles ao tentarem produzir textos diretamente em inglês, o que foi sanado por um uso mais consciente da ferramenta do tradutor e uma atenção maior as ideias, acima da gramática (sem desconsiderar questões de inteligibilidade). Interpretei também a natural aversão a escrita no papel, que já é estranha para os alunos que constantemente utilizam celulares e computadores. Tal como Zacchi (2014) aponta, estamos repensando práticas à luz de transformações locais e transnacionais que ocorrem por meio da tecnologia e da globalização, porém, antes mesmo dessas questões, ferramentas que estão modificando a forma como interagimos com o mundo também passam

desapercebidas por nós professores, e culpamos o aluno antes de perceber que também precisamos nos renovar.

Ainda nas minhas práticas, sei que não desconstruí completamente o modo como penso o ensino tradicional, pautado em práticas gramaticais, mas passei a enxergar minhas falhas no processo da pesquisa como aponta Nascimento (2014, p. 67) em que “o foco está na realização de tarefas linguísticas que pouco ou nada diferem daquelas realizadas no papel, objetivando a consolidação de conteúdos”. Com isso, pude repensar minhas práticas, e embora ainda tenha deixado escapar oportunidades de discutir questões de poder, acesso de diversidade tão importantes nas minhas práticas de LC, consegui fazer um trabalho que considero significativo para os alunos. Até essas considerações me pergunto por que ainda foco tanto em língua quando sei que se tivesse focado mais em perceber os problemas da realidade dos meus alunos, que eu ainda não conhecia tão bem, eu poderia ter feito um trabalho mais focado nas necessidades deles. Eu, e acredito que nós professores, muitas vezes nos limitamos pelas nossas próprias imposições ao currículo e perdemos a chance de discutir outras visões possíveis, limitando a formação em LI ao linguístico e impedindo práticas transformadoras.

Com isso não quero dizer que sou absolutamente necessária para que meus alunos aprendam. Pelo contrário. Uma frase da observação de Purcell-Gates (2002, p. 136, tradução minha) a uma professora muito me marca nessa jornada: “Ela nunca duvidou por um minuto que eles poderiam aprender, e ela nunca por um minuto assumiu que eles podiam aprender sem ela”<sup>76</sup>. Embora em circunstâncias muito diferentes daquelas enfrentada pela professora descrita pela autora, não quero assumir esse papel missionário como professora. Na verdade, ao trabalhar com autoetnografia, escolhi expor minhas falhas, meus momentos de julgamento, minhas decepções, minha falta de autoconfiança, meus ressentimentos, ironias e mágoas ao atuar nesse papel docente, na esperança de me conectar com outras pessoas numa experiência similar, e trazer reflexões de minha prática que mostrem que mesmo em meio as dúvidas e incertezas da docência, fazemos parte do mundo de diferenças que constróem as identidades dos nossos alunos e as nossas, e também podemos ser agentes de transformação através dessa prática. Meus alunos podem aprender sem mim, mas podem aprender *comigo*, e eu posso aprender *com eles*.

Fico satisfeita de ter sido parte em tornar possíveis essas experiências durante o nosso tempo com a gamificação:

---

<sup>76</sup> She never doubted for a minute that they could learn, and she never for a minute assumed that they could learn without her.

“Sempre tive dificuldade de aprender a pronunciar as palavras em inglês, afirmo que o game me ajudou a perder o medo para falar em público. Aconteceu quando fizemos diálogos entre o nosso grupo e isso me deixou mais segura.”

“Achei interessante estar dentro de um jogo como forma de simulação, foi uma idéia bem criativa e divertida e isso me fez gostar mais das aulas mesmo não sabendo falar inglês.”

“Apesar de ter bastante curiosidade sobre a língua inglesa, no começo do ano me via se vontade de fazer tipos de atividades e exercícios. Fazia apenas por obrigação, já as missões e preparatório em sala eu fazia bem mais empolgada e dedicada.”

(Comentários dos alunos ao questionário final – Pergunta: De que forma essa experiência contribuiu com a sua aprendizagem? Sinta-se livre para citar um exemplo que lhe ocorreu durante as aulas.)

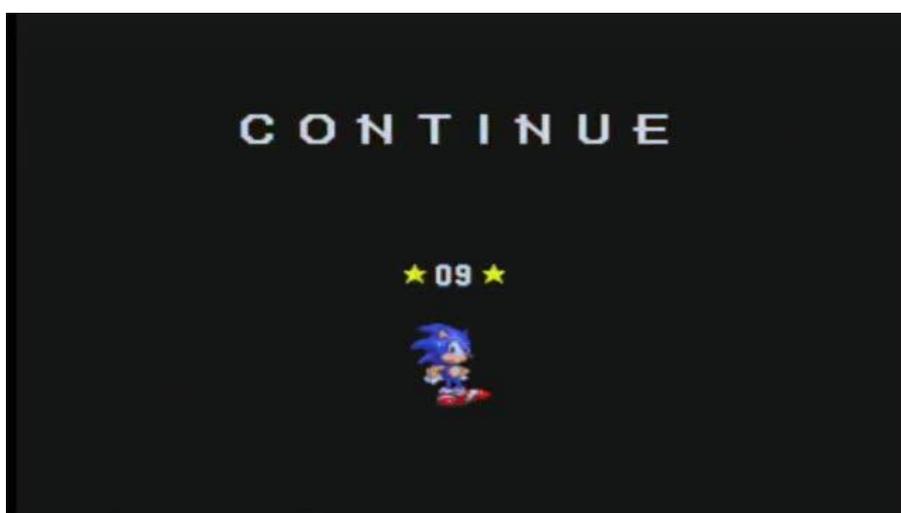
Creio que fiz um trabalho efetivo como pesquisadora na área de linguística aplicada. Utilizei a teoria ao questionar minha prática e na prática, questionar a teoria, porém, o sucesso que atribuo a experiência da pesquisa parte de ter decidido por essas práticas baseadas nas necessidades dos alunos. As necessidades deles se mostravam nos comentários de que eles não gostam de escrever, na desmotivação deles em sala de aula, ou no fato de assumir que eles trazem conhecimentos para a sala de aula de uma realidade contrastante com a minha (PURCELL-GATES, 2002; AYERS; ALEXANDER-TANNER, 2010), constituindo assim práticas autênticas de ensino. Comecei pelos comentários desmotivados dos meus alunos para concluir com um sorriso, que para esse aluno foi a resposta para a “Qual a função dessas mudanças durante as aulas de língua inglesa?”:

“Pois a aula se tornou divertida, com isso deu pra aprender sorrindo.”

A gamificação tem como “palavra de ordem”, segundo Alves (2015, p. 110) “tornar lúdica a experiência de viver” e o LC incentiva à agência, o agir frente a percepção de que ações “vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas e têm sempre implicações nas construções identitárias daqueles que interagem” (JORDÃO, 2007, p. 24 apud STELLA; TAVARES, 2014, p. 78). No papel de uma professora tentando, através da escrita em LI também ser um possível agente transformador no mundo, saber que um aluno, mesmo em meio ao trabalho árduo do aprendizado de LI gamificado repleto de missões, das tentativas desse aluno de se localizar no âmbito local e global como aprendiz de LI e reconstruir suas visões de mundo no contato com questões de poder, acesso e diversidade do meio deles e do outro (fossem os colegas ou os emissários de Aphasia), esse comentário

me traz um sorriso, e reconstrói e renova minhas perspectivas de um ensino de LI possível mesmo em meio as dificuldades que enfrentei no caminho.

Nas palavras de Ayers e Alexander-Tenner (2010, p. 12, tradução minha) “Bem-vindo ao mundo do trabalho árduo de ensinar em direção a um mundo melhor. Bem-vindo a sala de aula onde a instrução salta das páginas e esborra de amor. Bem-vindo a aprendizagem como um ato de construção e reconstrução”<sup>77</sup>. Embora essas palavras talvez melhores sejam colocadas no começo dessa dissertação, as escolhi para esse momento, porque tal qual essas são minhas considerações finais, e não conclusão, esse não é o *game over* do meu trabalho. É a tela mais que eu mais gostava de ver enquanto jogava *video-game* nos domingos de manhã, e que me dava a certeza de que ainda teria muita diversão pela frente.



Fonte: Sega Games Co., Ltd.©, 1992.

---

<sup>77</sup> Welcome to the hard work of teaching toward a better world. Welcome to a classroom where instruction jumps off the page and overflows with love. Welcome to learning as an act of construction and reconstruction.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. Pedagogical Frameworks for Social Justice Education. In: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P.(Orgs.). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge, 2ª ed., 2007, p. 15-35.
- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL et al. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta cultural, 2014. p. 74-98.
- ALVES, L. A cultura lúdica e a cultura digital: interfaces possíveis. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. (Orgs.) *Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de Língua e Literatura*. Maceió, AL: Edufal, 2015. p.107-120.
- ANDREOTTI, V. O. Critical literacy: Theories and practices in development education. [S.1.] Finding the 'Historically Possible': Contexts, Limits and Possibilities in Development Education. v 19. Outono de 2014.
- AYERS, W.; ALEXANDER-TANNER, R. *To teach: the journey, in comics*. New York: Teachers College Press, 2010.
- AYERS, W.; WESTHEIMER, J. TC Talk. Palestra proferida em Teacher's College Press, out. 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZukLw3tkjiI>>, acesso em: Jun de 2019.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAYAT, N. The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: theory & practice*. Antália, v. 14, n. 3, p. 1133-1141, 2014.
- BECKER, K.; NICHOLSON, S. Gamification in the classroom: old wine in new badges. In: SCHRIER, K. *Learning, education and games, volume two: bringing games into educational contexts*. [S. 1.]: ETC press, 2016.
- BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. In: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. (eds.). *Teaching for diversity and social justice*. 3ª ed. New York: Routledge, 2016, p. 3-26.
- BROWN, W. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.
- BRYDON, D. Critical Literacies for globalizing times. *Critical Literacy: theories and practices*. [S. 1.], v. 4, n. 2, 2010.

- BRYDON, D. Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino do inglês. In: TAVARES, R.; BRYDON, D. (orgs.). *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: EDUFAL, 2013.
- BURNS, A. *Collaborative action research for english language teachers*. [S. l.]: Cambridge University Press, 1999.
- BURNS, A. RICHARDS, J. C. *The Cambridge guide to second language teacher education*. [S. l.]: Cambridge University Press, 1999, pp. 289-297.
- BUSARELLO, R. I; ULBRITCH, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo. In: FADEL, L. M., et al. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-38.
- CAMPBELL, R. P. B. S.; IFA, S. A formação crítica de alunos e professores de inglês: uma relação entre escrita, argumentação e letramento crítico. *Entretextos*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 127-152, jul./dez. 2016.
- CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Dissertação (Doutorado em Letras). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAVALLARI, J. S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. *Campinas: Trab.Ling.Aplic.*, vol. 43, p. 171-183, Jan./Jun. 2004.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- COMBER, B. Critical literacy and social justice. [S.1.] *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 58, n. 5, p. 362-367, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 1995. 1ª Ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Disponível em: <[http://www.historiacultural.mpbnnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze\\_Guattari.pdf](http://www.historiacultural.mpbnnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf)> , acesso em: jun de 2019.
- DIANA et al. Gamification e Teoria do Flow. In: FADEL et al. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta cultural, 2014. p. 34-74
- EISENBACH, B. B. Diving into autoethnographic narrative inquiry: uncovering hidden tensions below the surface. *The Qualitative report*, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 603-610, 2016.
- ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. “Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject”. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs). *Handbook of qualitative research: second edition*. Thousand Oaks: Calif Sage Pubs, 2000.
- 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.

FADEL, L. M. et al (Orgs.). Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

FARDO, M. L. *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FULLERTON, T. *Game Design Workshop: A playcentric approach to creating innovative games*. Boca Raton, FL: CRC Press, Taylor & Francis group, 2014.

GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T; FISCHER, C. R. Vivenciando o inglês com Kahoot!. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1 jan-jul 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp>> Acesso em: Mai 2019.

GEE, J. P. Learning and Games. In: SALEN, K. S. *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games and Learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. p. 21-40.

GROSGOUEL, R. Decolonialidad del poder. *Códigos Libres*. 7 dez. 2016.

HARMER, J. *How to teach writing*. 6ª ed. Harlow: Pearson Longman, 2004.

\_\_\_\_\_. *The practice of English language teaching*. 4ª ed. Harlow: Pearson Longman, 2007.

JANKS, H. Domination, access, diversity and design: a synthesis model for critical literacy education. *Educational Review*. [S. l.], v. 52, n. 2, p. 175-186, jun. 2000.

\_\_\_\_\_. *Literacy and power*. New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. The importance of Critical Literacy. In: *English Teaching: Practice and Critique. South Africa*, v. 11, n. 1, p. 150-163, Mai de 2012.

\_\_\_\_\_. *Doing Critical Literacy: Texts and activities for students and teachers*. NY: Routledge, Taylor & Francis, 2014.

\_\_\_\_\_. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (Orgs) *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. 1ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016, v. 1, 2016, p. 21-39.

JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. 1ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016, v. 1, p. 41-56.

KAPLAN, A. M.; HAENLEIN, M. Social media: back to the roots and back to the future. *Journal of Systems and Information Technology*, [S.l.] v. 14, n. 2, 2012. p. 101-104

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

KAPP, K. M. et al. *The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice*. San Francisco: Wiley, 2013.

KURMARADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. P. M. (Org). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LINDNER, L. H.; KUNTZ, V. H. Gamificação de redes sociais voltadas para a educação. In: FADEL et al. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta cultural, 2014.

MAFWENE, S. S. Globalization, global, english, and world english(es): myths and facts. In: COUPLAND, R. (Org). *The Handbook of Language and Globalization*. [S. 1.]: Wiley-Blackwell, 2007.

MCGONIGAL, J. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. New York: The Penguin Press, 2011.

MCGONIGAL, J. Gaming can make a better world. Palestra proferida no TED Talks, fev. 2010. Disponível em:  
<[https://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_gaming\\_can\\_make\\_a\\_better\\_world?language=en](https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=en)> Acesso em: dez. 2018.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das letras, 1996.

\_\_\_\_\_, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. M. (Org). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

NASCIMENTO, A. K. O. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.) *Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió, AL: Edufal, 2014. p. 53-74.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial?. *Nuevamérica*, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, G. S. *Conhecimento prático profissional e prático pessoal: experiências que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2017.

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

PURCELL-GATES, V. ... As soon as she opened her mouth!. In: DELPIT, L.; DOWDY, J. K. (Orgs). *The skin that we speak*. New York: New York Press, 2002.

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.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In:

MOITA-LOPES, L. P. (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, Editorial, 2006. p. 109-128.

ROBERTSON, M. *Can't play, won't play*. 2010. Disponível em: <<https://kotaku.com/5686393/cant-play-wont-play>>, acesso em: 30 jul. 2018.

SAITO, F.S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SOUZA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2007.

SANTOS, B. M. *Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto Casas de Cultura no campus da UFAL*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2018.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores, XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de professores, Anais. Águas do Lindóia: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141766>>, Acesso em: Fevereiro de 2019.

SCHEIFER, C. L. *Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desterritorialização – um movimento do terceiro espaço*. Belo Horizonte: RBLA, 2013.

SEOW, A. The writing process and process writing. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Orgs.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press, 2002, p. 315-320.

SHELDON, L. *The Multiplayer Classroom*. Boston: Cengage Learning. 2012.

SHOR, I. What is critical literacy?. *The journal of pedagogy, pluralism and practice*, Cambridge, v. 1, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/>>, acesso em: 6 jul. 2016.

SILVA, C. H.; DUBIELA, R. P. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. In: FADEL et al. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta cultural, 2014.

SILVA, R. C. *Histórias de aprendizagem da língua inglesa através de videogames: uma experiência em pesquisa narrativa*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2013.

SILVA, R. P. B; IFA, S. *Escrita, argumentação e letramento: uma contribuição para a formação crítica de alunos e professores*. Maceió: UFAL, 2015.

SOUZA, A. E. *Cultura e ensino da leitura em Língua Estrangeira na Escola Pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.) Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa. Maceió, AL: Edufal, 2014. p. 75-100.

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>, acesso em: Março de 2019.

ULBRITCH, V. R.; FADEL, L. M. Educação Gamificada. In: FADEL et al. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta cultural, 2014. p. 6-11.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente a novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.133-142.

WERBECH; K.; HUNTER, D. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Publishing, University of Pennsylvania, 2012.

ZACCHI, V. J. Novos Letramentos e Cosmopolitismo na formação de professores de Línguas Estrangeiras. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.) Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa. Maceió, AL: Edufal, 2014. p. 137-160.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *Justiça social: desafio para a formação de professores*. [S. l.]: Autêntica, 2008, p. 11-34.

ZICHERMANN, G; CUNNINGHAM, C. *Gamification by design*. Canada: O'Reilly Media, 2011.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

Hey, agents! Please, read the text and answer the questions below, ok?

#### **Should the Private Lives of Famous People Be Off Limits?**

Posted By : Daree Shannon Posted In : Culture, Current Events With Comments Off on Should the Private Lives of Famous People Be Off Limits?

People that are in the entertainment industry always struggle with having their lives exposed to the world. Everything from their latest role or music video to their latest breakup is exposed to the media. In this day in time, the media is notorious for prying into celebrities private lives.

They enjoy capitalizing on any scandal, rumor, or gossip that surrounds them. All media outlets are set out to report on negative news way more than anything positive. Rather than just focusing on how well celebrities are doing with their careers and knowing where to draw a limit. It's true that celebrities have their careers exposed to the world, yet should their private lives be off limits?

#### **Should Celebrities Have A Choice to Protect Their Private Life?**

There has always been a debate on whether or not celebrities have a right to not discuss their private life. There are a lot of mixed opinions on the subject. Some people think just because celebrities' lives are exposed doesn't mean their private lives are. Others believe that it's the cost of fame and they don't have a choice but to expose their private lives. It's hard to draw a line between what the media should and shouldn't expose when it comes to celebrities.

The reason why is because some celebrities are okay with exposing their private life. The Kardashians are one of the best celebrities that are very open about everything including their privacy. They expose their lives to reality shows, so it's really unlikely for them to want a lot of privacy. Celebrities open to disclosing their private life should be prepared to talk about it to the media. However, there should be a level of respect the media has and the celebrity should have a choice.

#### **Celebrities That Protect Their Private Lives**

Whereas celebrities like Beyoncé, Oprah Winfrey, Eva Mendes, Ryan Gosling, Kerry Washington among many others are very private. These celebrities use the media to promote their career, but ensure the media knows they don't discuss their private lives. Beyoncé is among one of the biggest celebrities in the world. Yet she made it clear early in her career that her private life was off limits. In 2003 when she was a guest on Oprah Winfrey's talk show, Oprah gave her some great advice. She told her to not discuss her private life because then her interviews would never be about her career. Beyoncé and Jay Z both are very private about their marriage and only give the media a glimpse into it. Celebrities are private because they know if any scandal were to break out the media would not give them privacy.

*Glossary: Struggle – fight against; capitalizing – getting advantage; off limits – people can't enter; draw the line – put a limit.*

Questions

**Answer true (T) or false (F) for the sentences below, according to the information in the article:**

- a) \_\_\_ The media wins money because of celebrities scandals, rumors or gossip.
- b) \_\_\_ Some people believe in the separation of public celebrity life and private celebrity life.
- c) \_\_\_ Some celebrities win money by exposing their lives.
- d) \_\_\_ The media should not have respect about celebrities private lives.
- e) \_\_\_ Beyoncé, Eva Mendes and Rachel McAdams don't like to expose their private lives.
- f) \_\_\_ Oprah told Beyoncé to never talk about her private life.

## APÊNDICE B

### Transcrição dos diálogos da atividade dos dias 11/3/19 e 12/3/19, sobre *everyday talk*.

Fonte: < <https://www.eslfast.com/easydialogs/> >

#### Dialogue 1

**A:** That woman is a very good singer.

**B:** Yes, but she looks like a man.

**A:** What difference does it make?

**B:** Female singers are supposed to be pretty.

**A:** Singers are supposed to sound good.

**B:** They should look good, too.

**A:** There are lots of ugly men singers.

**B:** Men singers don't have to look good.

**A:** Then neither do women singers.

**B:** Well, I would never buy her CD.

**A:** But you would buy her CD if she was pretty?

**B:** Yes. I would buy all of her CDs.

#### Dialogue 2

**A:** I've got a date for you.

**B:** Oh, really?

**A:** Are you interested?

**B:** Maybe. What is she like?

**A:** She's got a great personality.

**B:** Uh-oh. That means that she's fat and ugly.

**A:** She's cute.

**B:** Okay, so she's not ugly; she's just fat.

**A:** She weighs 98 pounds.

**B:** Okay, she's not fat. So what's the problem with her?

**A:** Who said there is a problem with her?

**B:** The problem is she has no problems—she's too good for me!

#### Dialogue 3

**A:** Do you have a girlfriend?

**B:** No, I don't. Do you?

**A:** I don't have a girlfriend, either.

**B:** Why not?

**A:** I don't know. Maybe I'm not rich enough.

**B:** Girls like guys with money.

**A:** They sure do.

**B:** They like guys with new cars.

**A:** I don't have money or a new car.

**B:** Me, neither.

**A:** But girls like guys who are funny.

**B:** Maybe we should learn some good jokes.



## APÊNDICE C



Hi, agents! I needed to talk to you directly. It's urgent!

I came into contact with some stars to make Aphasia's first Music and Movie festival. We were all organized to go, but the stars suddenly cancelled.

The problem is Aphasia's newspapers started publishing these news:

**THE DAILY NEWS**

www.dailynews.com      APHASIA'S FAVOURITE NEWSPAPER      - Since 1879

### HOLLYWOOD STARS DENY COMING TO APHASIA

**Hollywood stars** invited for Aphasia have declined coming to the country. Apparently, people having no voice makes them feel bad.

Rihanna declared: 'I don't want to show my music for people who don't understand it.' Aphasian's didn't like her words.

Aphasian's don't have a voice, neither does another 5% of the population, who are deaf. But these group can communicate and appreciate life in different ways. Aphasian's say the star's attitude was excluding.

Aphasia consumes a lot of Hollywood entertainment. Since these declarations, Netflix subscriptions dropped 35%. Aphasian television is making a return.

So near the Oscar's, people are avoiding spoken television. 'I'm proud I can't speak. Because it makes me avoid saying crap like these celebrities', said a citizen of Aphasia.

I don't think the news true. And because of them, Aphasian citizens are boycotting TV and music from other countries. It's sad, because we will lose contact with other forms of culture! Agents Bloom and Lua said television has a lot of information and Agent Cordelia said music touches your soul and feelings! I don't want people of Aphasia to forget this 😞

I believe this is the villain's plan, to make Aphasian citizens hate other cultures. Help me, agents!

Your Boss told me you know a lot about fake news. I thought of a way to fix things.

**FIRST - In your agent groups, create a plan to fight fake news. I will take it to the authorities.**

**SECOND - Individually, please, write a long message to the people in my country. Talk about fake news, why fake news is bad and how to fight against fake news. I will publish the messages online and show it on the news.**

Together, we can stop this villain! I count on you, agents!

(Postagem de Ava do dia 4 de Março de 2019 em Aphasia Agents Central)

## APÊNDICE D

Algumas respostas da atividade postada no por Ava e Kaleo chamada Trouble with Fake News in Aphasia (800XP). Meu *feedback* em azul. Feedback de Ava em rosa. Feedback de Kaleo em verde.

### AGENT JAYJAYPRINK:

in group create brochures with true story is to go out distributing around the city and use whatsapp as source to divulge the real news.

That's a good idea! Whatsapp is usually a source of fake news. So it can be a source of truthful news too!(350XP)

false news is very bad because we fail to know the truth and are left to believe in the lie, and this can harm ourselves or our neighbor. we have to seek the truth, seek true facts and evidence of what actually happened.

That's true, agent JayJayPrink. But how do you convince people to seek the real information? I think you should make more arguments, to be more convincing. Write a little more! (100XP)

Okay, I understand this idea. But... how do I make people believe the news on the brochures are true? And on whatsapp? It doesn't stop people from creating new fake news. 😞

### AGENT CORDELIA:

We will warn people about the dangers of fake news, that by means of flyers (made with recycled papers) and social networks, since it is one of the most used social media for sharing of fake news.

Thanks for the recycled papers! 400XP

Aphasian people, unfortunately, the fake news are present all over the world. Every day, **fake news are created and shared**, by several people. The reasons are **many**, maybe just for "fun", **to anger a particular individual, companies or countries**, for money, among **others reasons**. Therefore, we have to fight for a world without fake news, because it generates various problems for society, for a particular individual or group. Problems can be psychological (depression, reclusion, suicide), health related, persecution, violence and even death. So, it is extremely important to try to avoid and prevent the sharing of these types of news, seeking reliable sources, researching about the news we read on social media, not sharing fake news, and alerting people of dangers of these news.

**BOSS, ADJUSTED! ADJUSTMENT SEEN! +100XP**

Great message, agent Cordelia!

Just some notes:

are created and shared fake news - Unnecessary inversion, common from Portuguese to English. Just say: Fake news are created and shared.

Several - repetition. Use a different word. How about "many"?

for anger of - Not common in English. The most common expressions are: to spite a particular.../to anger a particular...

something - be more specific. What is something? People? Companies? Countries?

among others - among others means "among other people". You need to say which others. "among other reasons", I think. **330XP!**

I like your message!

Also, can your agents group make an example of these educational flyers, please?

### AGENT STELA:

fake news is bad because it spreads quickly and many people do not bother to find out if they are true or not, which makes it propagate as truth, one passes on to another and **everyone believes**. And with the advancement of the internet and millions of social networking users **spreads very easy, when flashing** more than 1 million people have already had access. It is worth mentioning that many times fake news is used to cause controversy of a situation or person and thus can denigrate someone's image. Many just want to take advantage and distort a story or just tell a version or half of it and who suffers are the targets of this news, especially ~~when~~ people who have public life. So it is important before sending or telling someone a news item to check whether it is false or

not researching the fact and see if the source of the news is reliable so that it does not spread and when checking, [inform others also](#) that the news is false.

Very good, agent Estela! Your opinion is important to the people of Aphasia. But, try to make it more personal. Convince the people of Aphasia this is your important message. Some corrections:

everyone believes - everyone believes it (fake news).

when flashing - Portuguese to English from translator. The correct expression is: In the blink of an eye.

[inform others also](#) - also inform others

330XP

As an initiative to combat fake news, our group at five, thought about the possibility of making campaigns in schools so that the young people (main users of the social networks) were alerted with educational speeches to learn to verify if a news is false or not. And also, for the whole population, advertising on television warning the danger of spreading fake news.

Very good plan. [Do you think it would work in our country as well?](#) 400XP

[Should we use television? Do you think it's going to help? Can you make an example of this campaign or speech? I am interested.](#)

**AGENT MARYJANE:**

A solução definitiva para combater notícias falsas só poderá vir através da educação. Maioria dos alunos não são capazes de se quer interpretar bem um texto e muito menos saber se tal texto possui credibilidade.

[Agent MJ, please, use English.](#)

[É um ponto interessante, mas como você e o seu grupo fariam para combater essas fake news através da educação? Essa é uma das missões atuais de vocês. \(100XP\)](#)

[Sorry, I don't speak Portuguese. Let me use the translator.](#)

[E como ensinar as pessoas da Afasia a parar de acreditar em notícias falsas? Podemos incluir esse debate em nossas escolas, talvez. Além disso, mesmo se alguém é educado o suficiente, eles têm motivação para procurar informações falsas de notícias e procedimentos? Como motivamos as pessoas a fazerem seus trabalhos e realmente buscarem fontes confiáveis? Isso está me incomodando.](#)

[Realmente esperando que meu português esteja bem. :-\[](#)

**AGENT CATLÉYA:**

Antiquity, truth, and lies were mixed many times, and false realities were transferred to the present. [The Graus Believed in Their Myths?: "Men do not find the truth, a construct, as they build their history."](#)

At this point, a distinction must be made between false news and advertisements: both grow and multiply [without being an ecosystem](#), but they are not exactly the same. Advertising can be made, be effective, and for this can be an instrument of art, art and film to the [pasquins](#) and social networks. The false news, ~~are~~ the branches of propaganda, are different: [publish](#), create another reality. The concern with the perpetuation of these misconceptions and the change of structure and creation is not new: reflections of a historian on the false news of the war, Allia, 2012 is a title of a small and influential essay that Marc Bloch originally published ... in 1921.

Resposta individual.

Hello, agent Catléya. That's a very poetic text. Interesting fonts.

But remember: this is a message to Aphasia. Be more specific. Try to convince people to avoid fake news.

Some corrections:

[The Graus Believed in Their Myths? - Did the Greeks believe in their Myths?](#)

[First paragraph - De quem são os quotes originais? Deixe explícito.](#)

[without being an ecosystem - I don't understand the comparison. Explain.](#)

[publish - Who publishes? They are published?](#)

[O final tem uma referência interessante, mas parece que termina abruptamente. Você deu um ótimo exemplo.](#)

[Por que não aproveita para explicar porque fake news são ruins?](#)

290XP

Fake news, also known as fake news, is not limited to the universe of politics. In the area of health, they have become a public health problem. Not surprisingly, the Ministry of Health has created a monitoring nucleus that operates on social networks from 6 to 23 hours every day of the week to identify the origin of alleged news items that contain incorrect data or have no scientific evidence.

However, digital channels are difficult to monitor. A video sent to a family group or a supposed scientific article by a co-worker spreads rapidly, without us knowing where they come from or whether the information they give is true.

Fake news, also known as fake news, is not limited to the universe of politics. In the area of health, they have become a public health problem. Not surprisingly, the Ministry of Health has created a monitoring nucleus that operates on social networks from 6 to 23 hours every day of the week to identify the origin of alleged news items that contain incorrect data or have no scientific evidence.

However, digital channels are difficult to monitor. A video sent to a family group or a supposed scientific article by a co-worker spreads rapidly, without us knowing where they come from or whether the information they give is true.

We believe that the best way to combat false news is to search, search and be informed as much as we have the technology to put false news, we also have the technologies to search and fight in a way that does not spread so intensively and extensively.

Reposta do grupo : square heads

Hello, square heads. There are some problems with your answer.

1st - There is a repetition of 1st and 2nd paragraph. Remove the repetition.

2nd - We do have technologies, but just having technologies is enough? Do you use this technology everyday?

Why/Why not?

150XP

Hey, Square Heads. Heh, funny name. So... we have these technologies to help with fake news. We also use facebook and whatsapp and all. But people don't check facts. How can we motivate people to verify fonts for fake news?

## APÊNDICE E

### Postagem da missão final dos alunos do 3HOSP

Mar 24, 2019 at 11:38pm

#### Post by The Boss on Mar 24, 2019 at 11:38pm

Agents, Ava was kidnapped and we were directly contacted by the person Ava says is the VILLAIN that wants to bring chaos to Aphasia! **Look at his message.**



Hello, agents. Finally we meet.

I see you stopped my plans of spreading fake news in Aphasia. Great actions, poor choices.

You see... I HATE YOU. Not YOU agents. YOU, who think Aphasia needs HEROES. I'm tired of listening to people censoring us all the time, erasing our culture, saying we have NO VOICE.

Don't you feel like sometimes people ERASE YOUR VOICE?

I believe that to see Aphasia's culture again, we need to stop consuming all YOUR culture. That's why I'm going to ERASE Aphasia from the internet. There will be ONE VOICE. The voice of Aphasia again.

Ava is now in my control. Next week, Aphasia will disappear and we will be happy again.

The Agency has one crucial information about Kaleo: he likes good negotiations. He might stop his plan if we tell him how bad it is.

#### **AGENTS, THIS IS YOUR MISSION:**

- **Negotiate with KALEO** to stop him from destroying internet access in Aphasia. **Use arguments** to prove his plan is not good for Aphasia. We will take your messages directly to him. Do some research: **Why is Kaleo's plan bad for Aphasia? What are the disadvantages of censoring outside culture/blocking outside culture from Aphasia? Why does he think he has no voice?**

Think about it. Clock is ticking. We have a **TIME LIMIT. This mission's time limit is 3-29-19 at 11:59pm**

## APÊNDICE F

### Postagem da missão final dos alunos do 3AGRO

Mar 24, 2019 at 11:27pm

#### Post by The Boss on Mar 24, 2019 at 11:27pm

Agents, Kaleo was kidnapped and we were directly contacted by the person Kaleo says is the VILLAIN that wants to bring chaos to Aphasia! **Look at her message.**



Oh, you are the agents. Huh. Finally we meet.

I see you tried to stop my plans of spreading fake news in Aphasia. Too bad my plan is working.

What do you know about Aphasia? NOTHING. And you come and say you can be our HEROES? Funny. I'm tired of listening to people censoring us all the time, erasing our culture, saying we have NO VOICE.

Don't you feel like sometimes people ERASE YOUR VOICE?

I believe that to see Aphasia's culture again, we need to stop consuming all YOUR culture. That's why I'm going to ERASE Aphasia from the internet. There will be ONE VOICE. The voice of Aphasia again.

Kaleo is here, don't worry. Next week, Aphasia will disappear from all the internet and we will be happy again.

The Agency has one crucial information about Ava: she likes good negotiations. She might stop her plan if we tell her how bad it is.

#### **AGENTS, THIS IS YOUR MISSION:**

- **Negotiate with AVA** to stop her from destroying internet access in Aphasia. **Use arguments** to prove her plan is not good for Aphasia. We will take your messages directly to her. Do some research: **Why is Ava's plan bad for Aphasia? What are the disadvantages of censoring outside culture/blocking outside culture from Aphasia? Why does she think she has no voice?**

Think about it. Clock is ticking. We have a **TIME LIMIT. This mission's time limit is 3-29-19 at 11:59pm**

## APÊNDICE G

### Postagens 3AGRO

**Post by cabret on Mar 27, 2019 at 3:46pm**

**It is too bad** to censor or block whatever culture, where that happens most of it came out at a disadvantage

600XP

**Post by wdceifador on Mar 27, 2019 at 10:25pm**

Your plan does not stand out because **it is poorly drawn**, and you will never be able to censor aphasia, it brings new knowledge and experience and also you just speak fake News. Disadvantages vary greatly due to external cultures but knowledge, respect, learning and ways of living are interesting and essential to be blocked. **You have no voice, no one wants to hear your craziness of censoring**, you imagine others and for being a minority in the midst of many

800XP

**Post by Catléya on Mar 28, 2019 at 9:47pm**

You do not aim for positive points as a way to learn more more things, create new ideas, enjoy in a positive way you just think this goes **drastically negative** . we have to deal with news without adding anything if it is to give news that it is real and not misleading.

700XP

**Post by joker on Mar 29, 2019 at 7:04pm**

**Your plan is bad** you have no idea what you want to do, you stay there spreading false news, but we have to deal with news without adding anything if we want to give the news that it is real and not misleading.

700XP

**Post by marilu on Mar 29, 2019 at 7:07pm**

Your plan is bad, you do not point to positive points as a way to learn more things, you can not stop or block any culture

700XP

**Post by Agente Grey on Mar 29, 2019 at 11:44pm**

Communication and the relationship with cultures of other countries is far from having only one bad side, of course, that all everyday situations have advantages and disadvantages, but knowing, consciously respecting

and consuming different cultures is a way of building relationships and learning to live with the differences.

Valuing one's own culture is of utmost importance but having the balance of consuming different opinions is ideal. In this way, it may even be difficult to have contact with both cultures and have the same compatibility, but we can improve these issues by educating the people in our country of origin through lectures showing the importance of regional cultural valorization.

AVA, censoring and excluding other cultures of Aphasias will not make them disappear or disappear. So exchanging knowledge with different things is much better for both learning and personal training. Continuing with your plan, you will not only be excluding other cultures but also taking away the rights of Aphasias citizens to consume content from other countries and this will be a huge setback for your beloved country.

1000XP

## Postagens 3HOSP

### Post by darlly on Mar 25, 2019 at 6:16pm

The culture of other countries is very important, living with different cultures has a direct impact on how we socialize with others, how we evaluate the other and how we are perceived in society. When you deal with habits other than those you are accustomed to, you will learn to truly respect differences and to understand that your opinions and thoughts are not the only correct and valid. Opening your eyes to another reality makes a person rethink their own concepts. The vision of the world changes and, little by little, it comes to see its own roots and traditions in a different way.

If the culture of other countries are censored, the way of thinking as a society will change.

Perhaps Kaleo thinks that other places are oppressing the culture of aphasia, that by having other cultures, the one of aphasia does not seem so important.

Message to Kaleo: You have great internet skills, How to create news and spread it, use this for the sake of Aphasia. Create true news and show how your culture is important, and promote it. You will have much better results.

1000XP

### Post by JcTheMan on Mar 25, 2019 at 8:19pm

The kaleo plan is bad for aphasia, as not having access to other cultures means that our own culture would be stagnant and our minds closed to new experiences. Blocking access to the internet would make it difficult for all the information and news traffic essential for human survival and development. Still, without contact with other countries we would be at the mercy of what we produce, the problem is that a country is no longer able to be self-sustaining in a world as globalized as ours.

800XP

### Post by siri on Mar 25, 2019 at 9:10pm

Hello Kaloe

You will not be without a voice if you change the plan for valuing the culture of Aphasia, I know how you feel and we will change this situation together, being without voice is something reversible, you can make a big difference if you do something for the sake of Aphasia and the world. We can unite and make a cultural fair to show the world our culture, we can make social networks that will have visualizations and will know our culture with photos, video and lives live by the places that we passed, we can make presentation in the tv about Aphasia and show our culture of who we are and how we are, so people will know and like how we are and even adopt some way. The culture of other places may be erasing that of Aphasia but we can change that by showing ours because a lot of people still do not know it. Let's unite and make a great exhibition of culture and arts for the world to know Aphasia.

950XP

### Post by luckspeed on Mar 26, 2019 at 8:01am

By erasing a culture, you are erasing the identity of a people, and furthermore you are interfering in the growth of the country, really that this will not help Kaleo's plans much, for what he really wants is to be heard, what he wants is the opportunity to comment. With this, there will be no advantages in censoring other cultures, because when we speak of censoring a culture we are also interrupting the whole development, the whole cycle, being the education, food, housing jobs, that is, the lifestyle of its own people ends up being dependent on other cultures. The best way and the best solution for Kaleo is that he is a hacker or someone influential in the networks, he influences the other cultures and so when he becomes known and has his voice he tries to maintain a balance between his culture and the cultures outside.

1000XP

**Post by Mise on Mar 26, 2019 at 9:33am**

Access difficulties are not a network of people who are exposed and vulnerable to righteous crimes and beatings and often do not have privacy.

The good side is Internet access, because the information is faster, it is not necessary for the same time to pass the information to someone as it used to. Therefore, the plan has no basis, in view of what is difficult, because access to the Internet today is almost essential.

600XP

**Post by Denver on Mar 26, 2019 at 10:11pm**

Wow! Kaleo, what an interesting plan that is yours, but you and I know that this was not going to work, but keep on believing?!, See, remember Nazism in Germany in the 20th century, where they considered themselves the superior race, with that started to exterminate their Judean culture from their country, but this did not work out in the end, since they lost the war, what you want to do is something very similar, where you will run a great risk, risk of failure and the culture you love so much , do not take revenge. Another, in case you end up with the internet in the city, people were not satisfied, I know that the internet can shape a culture, which is through it that many cultures come to other countries, with that, you could use it as a tool and show what you feel, show uses culture, with effort will have voice, and everyone will admire it with you admires, but if you continue your plan, the probable destination is defeat. Think Kaleo well, nobody likes defeat.

1000XP

**Post by cordelia on Mar 29, 2019 at 8:06pm**

**Dear, Kaleo!**

I think you don't want to do that. Do you know how the different cultures are important for all of us? Cultural differences promotes a whole diversity and learning. Imagine how the world would be boring without those differences! Can you imagine not being able to consume a food that you love, listen to a song that touches their feelings and glad you, or watch a movie you like? Well, this will happen if you execute this plan.

Censorship restricts and affects all societies, including the Áfasia. The cultural diffusion requires a context of freedom in all circumstances. But we have to use that freedom for the good. We have to think about the next, not only in our. Because, in the end, everything is a trade-off - knowledge, experiences and habits -, and that's exactly what makes the world a more beautiful place.

And Kaleo, we have a voice. We all have a voice. We don't need, necessarily, to talk to have a voice. We have an inner voice. We can communicate through actions, preferably good. You, for example, it's great using the internet, why not use that to "rekindle" the culture of Áfasia. It would be awesome, share our customs with the other people. Imagine how satisfying it would be to see people recognizing Áfasia and accompanying our trajectory as a nation.

Kaleo, these are reasons not to destroy the internet access at Áfasia. Besides, the internet is essential for humans, it's the main means of communication used by us, currently. Although used for evil, LET'S USE IT TO COMBAT IT, USING IT FOR THE GOOD OF ALL. YOU ARE NOT ALONE!

1000XP

**Post by Estela on Mar 29, 2019 at 10:08pm**

Hello, Kaleo! How about we think the other way? See that may not be a good plan. We know that globalization has provided greater interaction between different cultures. The access and advancement of the Internet influences the communication between people and the knowledge on various topics. Culture is one of them!

To think that censoring the culture of other countries and isolating Aphasia will be

good, it is a bad plan. We all have something that does not belong to our culture that we like. be it a movie, food or party. Even you Kaleo must have.

Your voice will not be erased due to the diversity of cultures in the country and I can prove it to you! This diversity made possible a relationship between countries. Where traces of the culture of Aphasía can be present in another and anywhere in the world. Many can arouse interest and curiosity for the culture of their country and seek to get to know Aphasía and experience the local culture.

Kaleo, use the internet and your voice in your favor and of country. Publish on the internet, especially on social networks. The attractions, festivals and typical food of Aphasía. Multiply the knowledge of the country's existence. And also, keep the culture foreign. Conquering the visitors by having a cultural point in common. So they felt a little at home.

1000XP

**Post by frog on Mar 29, 2019 at 11:07pm**

Are you the boss? Wow, with that attitude does not look ... young, wanting or not the culture of other countries are very important. I think you'd better go over your plan there.

Why do not you join us to do good? You basically want to deploy a dictatorship and this is very wrong guy. Instead of trying to shut everyone up why do not you try to give Aphasía more voice?

Let's make Aphasía expand, become one of the biggest and best country in the world. Now that's a good plan! Then that's it. Good luck!

800XP

**Post by linx on Mar 28, 2019 at 9:34am**

Kaleo, você não precisa apagar a cultura dos outros países para que a do seu seja lembrada, você precisa fazer com que a sua seja renovada, pois se parar um pouco e observar bem, é possível que a sua cultura esteja um pouco desatualizada, devido a isto ela se encontra um pouco de lado com relação as outras. Cultura é algo que precisa está se renovando, não estou dizendo que ela tem que ser mudada por completo, apenas atualizada, então veja em alguns pontos aquilo que precisa ser renovado na sua cultura, com isso você garantirá a atenção das pessoas perante a sua cultura.

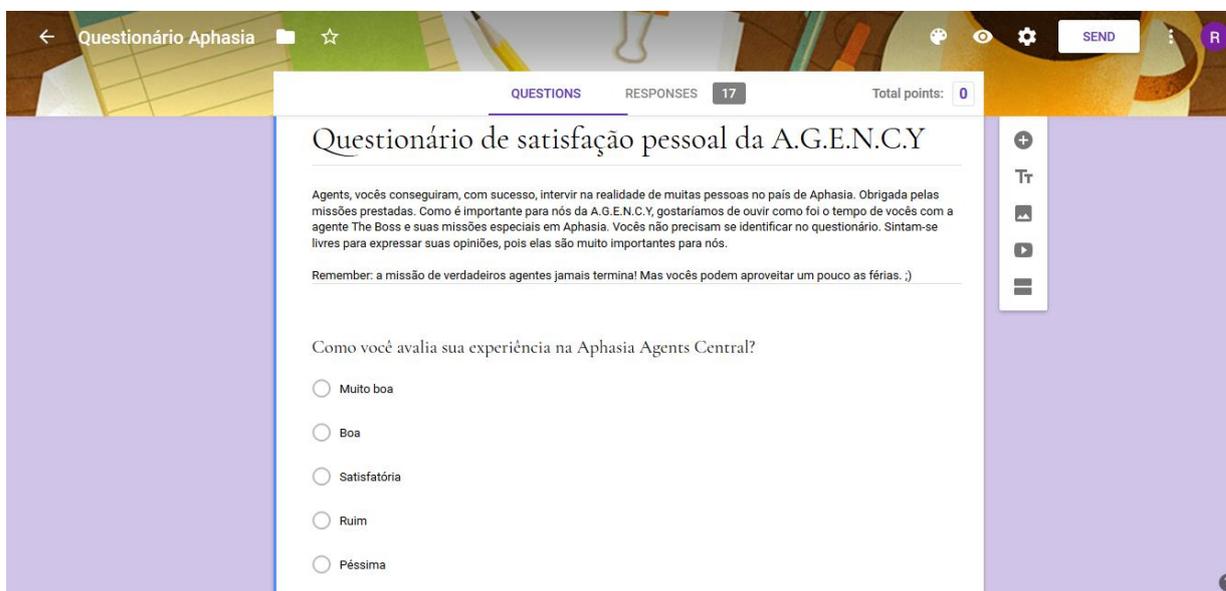
Kaleo será muito ruim ter apenas uma cultura, e também se você apagar as outras existentes, o mundo entrará em guerra, o que ocasionará em um tremendo holocauste.

Ao invés de apaga-las, você deveria conhece-las e quem sabe fazer parcerias com a de seu país, já que você manda bem na Internet; assim a sua cultura não seria deixada de lado. É importante lembra-lo também, que a sua cultura é algo de extrema importância, pois ela também faz parte da cultura mundial, ou seja, ela faz parte do bloco que compõe todas as culturas que existem no mundo.

500XP

## APÊNDICE H

### Questionário final aplicado aos alunos do 3AGRO e 3HOSP



Como você avalia sua experiência na Aphasis Agents Central?

Multiple choice: 5 options

- Muito boa
- Boa
- Satisfatória
- Ruim
- Péssima

Qual experiência durante esse período como agente foi decisiva para sua resposta anterior? (elementos de aula, a aula em si, as atividades, os temas trabalhados, o que foi ensinado, etc.)

Como você passou a se sentir ao participar dos treinamentos de agente (aulas) depois de se tornar um agente?

Quais pontos positivos você consegue enxergar nessas mudanças promovidas pelo game?

Quais pontos negativos você consegue enxergar nessas mudanças promovidas pelo game?

De 1 a 5, onde 1 é muito ruim e 5 é muito bom, Como você classificaria esses pontos durante o game de Aphasis?

Game

Narrativa/História

Eventos

Competição entre grupos

Cooperação entre grupos

Sistema/Site

Missões

Uso do Whatsapp

Treinamento para as missões

Feedback

Qual desses pontos foi melhor utilizado e por que?

Qual desses pontos foi pior utilizado e por que? Como você acha que ele poderia ter sido melhor utilizado?

De que forma o conteúdo online, do site Aphasia Agents Central, mudou a forma como você trabalha presencialmente?

Para você, qual a função dessas mudanças durante as aulas de língua inglesa?

De que forma essa experiência contribuiu com a sua aprendizagem? Sinta-se livre para citar um exemplo que lhe ocorreu durante as aulas.

Como você enxerga o fato da maioria das missões envolver a escrita? Por que você acha que essas missões foram dadas a você?

De alguma forma essa experiência com missões que envolviam escrita afetam/afetaram sua experiência? Seja na forma de ver língua inglesa ou na forma de ver a escrita em si?  
Paragraph

### **SOBRE SUA RELAÇÃO COM OS PERSONAGENS DE APHASIA**

Como foi sua interação com Ava e/ou Kaleo? Que papel eles cumpriram na sua missão como agente de Aphasia?

Que mensagem você gostaria de enviar para Ava e/ou Kaleo? O que você gostaria de ter conhecido sobre eles ou gostaria que eles soubessem sobre você?

Que mensagem você gostaria de enviar diretamente para The Boss? O que você gostaria de ter conhecido sobre ela ou gostaria que ela soubesse sobre você?

Como você avalia sua participação e do seu grupo de agentes durante as missões?

Se você pudesse refazer essa trajetória como agente, o que você faria diferente ou pediria para que fosse feito diferente/mudasse na agência?

Aos agentes:

Muito obrigada pela sua participação até o fim e pela sua colaboração com o nosso trabalho. Continuem lutando pelo que vocês acreditam, e usando essa motivação para mudar vocês e o mundo ao seu redor. You have power of change. Said David Bowie: "these children that you spit on as they try to change their worlds are immune to your consultations. They're quite aware of what they're going through".

See you next time.

## APÊNDICE I

### Plano de aula das aulas gamificadas

Lesson plan

Date: 18-2-19/19-2-19

Theme: Entertainment (Fake news)

Language skills: Comparatives (practice), *news* vocabulary, skimming (listening).

Resources: Board, marker, paper, pen, computer, projector, video (TED Talk about Circular Reporting), activity.

Follow up: Mission (Trouble with fake news in Aphasia).

Event + Warm up: Two truths, one lie (Groupwork; students(ss)/students(ss) (150XP): Agents teams must create 3 pieces of gossip about a member of their team, two truthful and 1 lie. They must not reveal who the person is. Teams exchange pieces of gossip. (10 min.)

Questions to guide warm up (Groupwork): Ss discuss the following questions: 1) How can you know if this piece of gossip is true? 2) Is there any testimonies? 3) Did you see it happen? Members of the group then have to find out ways to uncover the truth about other participants. (10 min.)

Correction (Teacher (t)/ss): Ask about which gossips are true and false, their impressions and how they found the truth out. Coin in journalism and investigation. (5 min.)

Pre:

Mind map (ss/t): With the help of students, create a mind map relating words to news. Add words that appear on the audio to help ss' understanding. (10 min.)

While: Hand in slips with activity. Play audio twice or three times at most. After second time, ss can interact (pairwork) and discuss answers. (25 min.)

Post:

Correction (t/ss) (150XP): Ask for *feedback* on the activity. At least one of each team's member must reply with an answer. If answer is correct, they win 150XP. (5 min.)

Discussion (groupwork; ss/t): Arrange groups and have them discuss the following questions about fake news: Why are circular reporting and fake news similar? Is the video presenting a balanced view of fake news? How does the theme relate to your reality? What are the consequences of fake news? - Use these questions as starting point to provoke more questions. (20 min.)

Introduce the mission (t/ss): Introduce the mission "Trouble with fake news in Aphasia" to the ss. Present them with the message left by Ava/Kaleo and briefly discuss what they need to do *online*. (10 min.)

## APÊNDICE J

### Entrevistas aos alunos voluntários

Para facilitar a leitura, disponho o roteiro da entrevista e as respostas em seguida. Entre colchetes [] podem estar perguntas minhas durante as entrevistas.

#### Roteiro da entrevista:

- 1) Como você descreveria sua experiência e da sua equipe com a gamificação sob o tema Aphasia's agent central (o ser agente, os jogos, os eventos, por exemplo)? a) Se quiser, destaque um elemento positivo e/ou um negativo de sua experiência como agente.
- 2) De que forma a experiência contribuiu para sua aprendizagem? a) Algo durante as aulas lhe marcou ou foi memorável? Sinta-se livre para dar um exemplo.
- 3) De que forma as missões que envolviam a escrita afetaram sua experiência? a) Como foi negociar com Ava/Kaleo através do fórum?
- 4) O que você diria da participação de sua equipe no jogo? a) Vocês se sentiram um time? Que contribuiu para que você se sentisse dessa forma? b) O que você gostaria de ter feito diferente ou que sua equipe tivesse feito diferente?
- 5) Se você pudesse recomençar o jogo e sua trajetória como agente, o que você faria diferente ou mudaria em você, na sua equipe e no jogo?

Agent Siry (3HOSP)

1. Foi bom, agora a nossa equipe não era muito unida para responder as coisas dentro do prazo. / E foi bem diferente. (A) Um ponto positivo era que a gente fazia as coisas dentro da sala de aula e era mais divertida e era mais dinâmica. E o ponto negativo é que a gente tinha que ter a responsabilidade de fazer.
2. Contribuiu porque era mais dinâmico, era mais fácil de fazer as coisas, sendo assim uma forma de ser um jogo e a gente participar pra poder aprender a fazer aquilo. (A) Quando tinha que pagar uma prenda, como era que fazia, aquelas coisas. [Ah, daqueles eventos?] Dos eventozinhos. Isso.
3. Que a gente tinha que fazer as coisas em inglês e a gente não poderia ficar traduzindo o tempo todo, aí tinha que começar a escrever e responder em inglês, aí era bem difícil. [Ri] (a) Era divertido porque a gente respondia e realmente tinha uma pessoa para dar a resposta, a gente sabia que realmente era uma PESSOA que estava respondendo. Mesmo na curiosidade de saber quem é.
4. Como um time sim, só foi um pouco difícil entregar as coisas no prazo. [Ah, e o que contribuiu para que você achasse que foi difícil entregar as coisas no prazo?] Muitas atividades, muitas coisas ao mesmo tempo para poder entregar e acabava se perdendo com a nossa agenda. [Que você teria feito de melhor] Ter mais responsabilidade, não faltar as aulas, entregar as coisas.
5. Teria participado mais, principalmente em sala de aula, pra poder / evoluir. [Quanto à equipe?] Ter participado e ter feito as coisas como teria que ser feito. [E no jogo?] Não, acho que nada.

Agent X-26 (3HOSP)

1. Assim, sabe. Da equipe ao todo em si, não foi assim das melhores, porque a equipe toda não fazia. Só fazia mais uma parte da equipe, fazia mais coisas, e uma parte assim, fazia com a ajuda da parte da equipe que fazia as coisas. (a) Ah, eu gosto demais disso, porque eu sou competitiva, né? Eu sou muito competitiva. E eu sempre gostei desses jogos de coisa e tipo pontuação, e tipo, batalhar por conseguir mais pontuação, só eu queria tipo um prêmio, né, disso. [Oh, mas o aprendizado é o prêmio!] Mas eu gosto da ideia porque me dá um incentivo melhor, né, eu acho.
2. Incentivou. Eu não gostava muito da Ava porque ela, sabe, ela ficava dizendo as coisas quando via errada as coisas, // mas tudo bem né, pelo menos eu melhorei a escrita. (a) Sim, os eventos da aula, que tinha é //, que a senhora juntava as equipes e saía fazendo tipo um quiz de perguntas, ou jogos, aí tinha um ranking de pontuação e aí minha equipe ganhava.

3. Porque // a gente ia muito no google tradutor, né [ri]. Só que no google tradutor, traduzia as coisas só que quando a gente botava um texto muito grande, o contexto mudava, né? Aí isso atrapalhava um pouquinho. Aí a pessoa tinha que ir na mente mesmo. [Bonito] (a) Assim, né, com a Ava, a Ava era meio... não sei, não gostava muito da Ava, ela não falava muito comigo. Eu fazia as missões. Mas eu queria conhecer ela, eu queria ver o rosto dela. Todos queremos tá, Ava?

4. Claro que a gente foi um time, né? [Ri] Não, tipo, a gente se sentiu time. // Toda vez, quando a gente, assim, todos porque era assim uma vez só que a gente ficou todo mundo junto na sala a equipe a gente agia muito bem, porque um ajudava com a internet, outro com o dicionário, outro pesquisando, outro escrevendo. Ó aí, uma equipe completa. (a) Não sei, a gente era bom. [Repito] Não, tô brincando. Eu acho que a gente poderia ter, se envolvido mais. Diz “Olha só que coisa legal, vamos fazer, vamos participar mais!”

5. Eu acho que a gente poderia / tipo, incentivar a equipe toda a fazer os deveres. Tipo, aprender a não fazer por fazer, tipo assim, é isso e acabou. É isso porque isso, isso, isso. Tipo, ajudar o outro a aprender com a atividade. Tipo, se você sabe ajudar o outro a aprender o que você sabe também. E não teve isso. [E no jogo?] // O vilão, a gente poderia... // [Cê gostaria de ter matado o vilão, né? Que horror! [ri]]

#### Agent Manuzinho (3HOSP)

[O agent Manuzinho entrou atrasado no jogo e faltou as 4 primeiras semanas]

1. Foi bacana, só tive um pouco de dificuldade no começo pra poder entender e também / poder juntar com a minha equipe pra gente / conseguir fazer as missões. Foi bem complicado no começo. (a) Negativo não teve não, positivo foi que eu aprendi mais.

2. Sim, a competição entre a turma. A galera querendo muito vencer.

3. Eu tive umas dificuldades sim, usei bastante o tradutor. Mas as vezes a a gente... fiz tanto isso, que já tinha pegado a escrita. Conseguia fazer alguma coisa sem olhar no tradutor.

4. Foi um pouco disperso, a gente não cumpriu muito com a obrigação. [Porque vocês acham que vocês não cumpriram a obrigação? O que você faria diferente?] Eu teria dado mais atenção.

5. Não sei, acho que que // Ah, não sei. [E no jogo?] Sim. No começo eu achei bem complicado de mexer no jogo, e também queria colocar uma foto minha.

#### Agent Denver (3HOSP)

1. Rapaz, eu gostei porque envolvia eu falar com meus amigos e tentar resolver aquele, a missão. (a) Positivo é que eu buscava tentar resolver a missão, negativo é que nem sempre dava pra buscar ajuda com os colegas.

2. Busquei o significado das palavras, tal. (a) Não lembro.

3. Isso foi bom, o cara buscar entender cada coisinha aí. (a) Rapaz, teve que pensar um bocadinho pra elaborar uma proposta que a gente visse que poderia dar certo e eles aceitarem.

4. Um pouco, acho que foi médio ali. [Por que foi médio?] Porque meu time num, a gente não sabe, não é tão desenrolado assim no inglês aí fica aquele negócio mais ou menos.

5. Rapaz, eu tentaria buscar um vínculo maior com a equipe // , tal, levar mais a sério as missões. O que mudaria no jogo eu não sei.

#### Agent Frog (3HOSP)

1. Foi boa, foi boa. A gente se empenhou bem, tal, consegui desenrolar direitinho. Acho que a gente foi bem. (a) Como grupo? A gente consegue tipo, manter o companheirismo, né? Consegue tipo, sei lá, fica mais próximo um do outro, consegue dialogar bem, consegue treinar o inglês, achei legal.

2. Rapaz, eu já pratico normal o inglês, eu tento praticar em casa. A gamificação foi mais um tipo, foi um jeito mais divertido de aprender.

3. É bom e... é razoável né. Eu acho que deveria fugir mais um pouco da escrita, fazer algo mais dinâmico, mas é bom. Achei (?) (a) Foi massa, véi, foi diferente, gostei. É porque foge do negócio de professor e aluno, né. Fica tipo, mais de personagem lá, uma coisa mais secreta. Gostei.

4. Sim. Certeza. Foi bom, a gente teve companheirismo, tal. Foi bom.

5. Acho que nada. Acho que tá bom já do jeito que tá. Tanto o jogo, quanto a equipe.

#### Agent Saitama (3HOSP)

1. Foi bom, é uma experiência interativa e diferenciada que promove tanto o aprendizado como o entretenimento com as pessoas. (a) Positivo é que une mais as pessoas e a professora ensina outro modo mais dinâmico de / o jogo.

2. Ah, isso contribui muito, tanto assim na fala, quanto no desenrolar de atitudes para com o inglês. (a) O que eu não gostei eu não me lembro, mas sempre era uma algo diferente que aparecia nas aulas então eu gostei muito de todos quase.
3. Não, acho que é positivo porque além de aprender a pronúncia, aprende também a escrita das palavras. (a) Não, foi legal, foi legal. Tínhamos que ver também modos de ver o pensamento deles.
4. Sim, nós nos juntamos para fazer as missões, e um time mesmo.
5. Acho que nada, eu acho que tá bom, se puder alguma melhora, mas eu não vejo não.

Agent Lissa (3HOSP)

1. Assim, foi bem legal, né? Logo no começo não vou mentir não, não tava gostando não, porque não tava entendendo quase nada, nem como era que entrava [No fórum]. Mas depois, é, fui desenrolando mais, e foi bem legal, assim, as missões também. (a) Ah, da minha né? Coletivo, não? Assim né, porque, uma coisa que não achei muito positivo foi as respostas estavam bem pra todo mundo ver lá, bem evidentes. Era pra ser uma coisa pessoal, tipo, eu... [Você, interagindo direto com o personagem?] e tipo assim, aí eu ficava com um pouco de vergonha pra mostrar minhas respostas pra todo mundo ver. Só isso. E de positivo foi que o jogo foi bem legal. Como eu disse, no começo eu não tava gostando não, mas depois fui gostando.
2. Eu passei de ano! [ri] (a) Não lembro muito não.
3. É, foi... mais ou menos. Um pouquinho dos dois. [Positivo e negativo] Porque, assim, é ruim a pessoa tá pensando em resposta pra dar assim logo de cara. (a) Foi bem louco! [Porque?] Sei lá, não sei explicar direito, mas foi bem...
4. [Ri muito. Uma colega dela interfere e diz “Todo mundo se unir pra mandar o link no whatsapp”] Só isso, só nessa parte. “Manda aí o link”. Mandou que eu não sei não onde é que tá. Só nessa questão de compartilhar links.
5. No jogo eu não mudaria nada não. Assim, eu só procuraria fazer, mais... tipo, assim que a senhora mandou, eu faria antes. Não deixaria pra depois. Porque fazer as coisas tudo no final, aí a pessoa fica com mais dor de cabeça.

Agent Badgirl321 (3HOSP)

1. Foi, foi legal. Porque foi um jeito diferente de aprender e, é, acho que é isso. Foi... um jeito diferente e divertido, né, porque... geralmente são sempre as mesmas coisas. Os mesmos métodos. E acaba ficando algo chato. Mas foi interessante a gamificação. (a) Elementos negativos eu destacaria a mesma coisa... é, assim, eu diria que o fato de a resposta ficar visível lá pra todo de certa forma foi bom e de certa forma foi ruim. Por que foi bom? Porque quando você tava em dúvida sobre o que realmente era a pergunta, você podia ir lá olhar as respostas dos outros e ter mais ou menos uma noção do que era, e até mesmo pegar até pra fazer uma colinha lá do povo também. Mas o fato de ficar lá visível às vezes deixa você meio constrangido de responder. Porque... eu sou tímida, né, aí eu fico pensando “o povo vai ficar rindo da minha resposta”. Aí... (a) Não, eu acho que o ponto positivo é que foi bem legal, foi bem diferente. Foi bem uma forma interessante de aprender.
2. Pra ser bem sincera né, se eu tivesse realmente me empenhado logo no game, eu teria me saído melhor, mas eu entrei logo no final, aí respondi tudo. Não me entreti de verdade. Aí eu achei interessante, né? Eu achei legal que o... peraí, qual é a pergunta mesmo? [Repito] Ah, sei lá, acho que a forma de ensinar... formas diferentes de ensinar, jeitos diferentes de aprender.
3. Foi melhor porque se fosse pra falar eu ia me sair bem pior. Ia ser bem pior. (a) Lembro, só de um que foi aquele que queria acabar com o coisa pra não entrar mais cultura no... só lembro desses. [Como foi negociar com eles?] Foi bom, né. Ele parecia um doente, mas... mas... se você olhar por outro ponto de vista, ele de certa forma, ele não tá totalmente errado. Aí num... ele é um doente inteligente, digamos assim. Foi legal.
4. É, como ela disse, né, foi um time muito unido na hora de mandar os links. Mas eu achei bom ser assim. Por que o que mais poderia fazer? Se sentar e responder junto? Não ia dar em nada porque a gente não concorda em nada mesmo.
5. Bom, pra começar, né, eu // teria pedido os links primeiro, teria pedido logo pra responder logo. Porque acumular não é legal. É, acho que isso.

Agent JayJayPrink (3HOSP)

1. Foi uma experiência boa. Foi trabalhar com algo novo. (a) Positivo porque era bem prático porque você podia fazer em casa, sem problema. Negativo porque achei que tinha texto muito muito grande.
2. Eu, contribui um bocado. Contribui um bocadinho porque tipo, deu pra desenrolar bem os coisas. Eu tive que pesquisar no dicionário de inglês algumas palavras que eu não tava encontrando. Ajudou um bocado. (a) Como argumentar um pouquinho, sobre... como argumentar com os personagens que eram meio do mal.

3. Nenhuma, achei prático. Só fui falando (???). (a) Foi bom, deu pra... tipo, meio que, uma conversa. Começar um assunto, ir rolando até desenrolar.
4. Já no final, já no final.
5. Eu tentaria... na minha equipe deixar eles focados, né, pra responder os negócios logo, não deixar pra última hora. E em mim, propostas mais elaboradas e fazer os negocinhos que a senhora mandasse.

#### Agent King (3HOSP)

1. Bem interessante e dinâmico. (a) Rapaz, eu achei algo bem diferenciado na verdade, é bem incomum de ver isso sendo aplicado nos colégios. E é, foi um dos pontos mais positivos que eu achei porque fugiu bem dessa questão de só sala de aula. Foi bem interessante.
2. Utilizar elementos como tipo o jogo que é bem adequado a nossa faixa etária e aplicar isso a nosso campo acadêmico. (a) Não que eu lembre mas assim, essa questão de agente secreto meio que mobiliza.
3. É, cê fala com relação a língua inglesa? [É, pode ser com relação a LI, pode ser sobre seu conforto de responder, pode ser com relação a qualquer coisa...] Isso contribuiu bastante porque além de melhorar na questão do vocabulário, tanto oral como verbal, / desenvolveu muito a sua capacidade de você se comunicar, entendeu, pelas mensagens, porque ali você estava... meio que, / ao falar e ao escrever, você tava meio que entrando de cara na situação e foi bem interessante nessa questão. (a) Ah, sim. No início foi bem assim, estranho e tal. Mas / no final a gente se acostumou, aprendeu a acostumar e tal a conviver com eles. Foi bem interessante.
4. Hm, rapaz. Em uma nota de zero a 10 eu daria um sete. Num foi totalmente não, mas foi razoável. [Porque sete?] Porque eu não julgo como uma nota tão alta tão alta como um nove ou dez porque não foi assim tão entrosado como poderia ter sido, mas fizemos o possível para darmos nosso melhor.
5. Mais espírito de equipe, na verdade. Mas na questão individual acho que permaneceria o mesmo porque todos eles se mobilizaram e tal. Mas em geral acho que isso mesmo, mais espírito de equipe melhoraria muito. (No jogo?) E no jogo, ficaria interessante além das pistas que foi verbal, ficaria interessante alguns vídeos.

#### Agent Jelly (3AGRO)

1. Foi muito bom porque saiu dessa, como eu posso dizer, dessa zona da mesmice que a gente vem desde o ensino fundamental que é o que todo mundo um pouco tá saturado, que é só o verbo to be, verbo to be, verbo to be, e a gente saiu justamente dessa zona de acomodação e partiu pra uma coisa mais didática, melhor pra se trabalhar o inglês e tanto o raciocínio lógico. (a) Os elementos positivos era que tanto tinha a participação pessoal quanto via a internet.
2. Foi / legal e interessante, principalmente essa questão dos jogos e didática, dessa questão porque muitas coisas eram rápidas para serem respondidas então trabalhava justamente essa questão em cima do raciocínio lógico. (a) Acho que a aula que a gente teria que salvar o bonequinho daquela outra bonequinha que eu não me recordo o nome, mas acho que aquilo foi muito legal realmente. O plano. Elaborar o plano.
3. Foi melhor porque trabalhava justamente a escrita em inglês, que pelo menos eu tenho um pouco de dificuldade ainda. (a) Foi muito engraçado, realmente. Foi um pouco difícil talvez elaborar o plano e trabalhar com eles.
4. Em alguns momentos sim, a gente era um time, a gente se reunia pra elaborar, pra gente realizar todas as atividades mas às vezes acabava que ia só pra um componente.
5. Eu acho que eu conscientizaria a minha equipe a trabalhar mais em equipe, justamente, e acho que eu focaria mais em algumas atividades que eu acabei perdendo e acabei não desenvolvendo, participando totalmente do jogo.

#### Agent Bridges (3AGRO)

1. Eu, me saí... a minha equipe se saiu muito bem porque a gente pode aprender novas palavras, novas formas de aprender o inglês, e novas, e a aula era tão dinâmica que a gente conseguiu aprender tudo que a professora quis passar e sim, interagir no jogo em geral. (a) Positivo foi que o trabalho em grupo, né, que a gente se reunia pra fazer as missões. Eu acho que o negativo... num sei. Eu acho que não teve o negativo. Não teve o negativo.
2. Como eu tinha falado na primeira resposta, como as aulas eram dinâmicas, a gente pode aprender de forma dinâmica, tipo aprender novas palavras e interagindo com a professora, e a professora tava sempre disposta a responder a gente. (a) Eu acho... daquele, acho que foi a última missão... que pra salvar Aphasia da, da... que a bonequinha lá queria acabar com a cultura dos outros países, a gente teve que fazer o texto, dizendo o

porque de outras culturas é importante pra tipo, deixar mais rico o conhecimento das pessoas. Acho que isso que me marcou mais. Pra aceitar outras culturas de forma igualitária.

3. Tinha o fórum, né? A gente tinha que enviar as coisas escritas pelo fórum. E foi muito legal porque a gente fazia pela internet, consultava a professora, e a gente poderia escrever e se tivesse errado a professora corrigia, e foi muito bom pra aprendizagem. (a) Foi muito bom, todas as missões, todas as tarefas. Eu sempre entendi. Pelo menos eu entendi tudo o que passava no fórum.
4. Sim. (a) Porque a gente resolvia as missões em grupo pedindo opinião de todos os participantes. Isso que fez a gente se juntar e ganhar uma ótima pontuação.
5. Na minha equipe eu mudaria que a gente começou tipo a interagir no jogo um pouco tarde, daí prejudicou, né? Acho que só isso. Tanto eu quanto a minha equipe e faltou responder algumas missões, e... eu faria isso diferente, eu faria todas as missões que eu não completei.

#### Agent Lorry (3AGRO)

1. Muito divertido. (a) Positivo é que eu nunca tinha estudado inglês assim dessa forma com jogos, e foi muito divertido como eu já falei. E negativo acho que nenhum.
2. É, ajudou sabe mais traduzir as palavras nos jogos... quando tô jogando outros jogos. (a) O que eu me lembro é que era a única aula divertida da segunda. Porque as duas primeiras era de matemática e as outras duas era de fundamentos do solo.
3. Num afetou em nada. (a) Não foi difícil não. Eu acho que eu sabia como convencer, eu acho.
4. Não, era muito disperso... porque assim, a gente não sabia muito mexer, teve gente que fez conta depois no jogo, entendeu?
5. Não ser de escrever. Ser tipo umas lições. Sem ser escrever. Sem ter que enviar online, tipo um jogo mesmo.

#### Agent Barry (3AGRO)

1. Foi excepcional, trouxe bastante aprendizado. (a) Trouxe bastante conhecimento sobre o assunto especificado.
2. De uma forma que me ajudaria bastante agora numa forma de leitura, se precisasse de uma leitura no qual usasse as palavras que foi usada no jogo. (a) Sim. É... as palavras, as frases no qual me levaria de aprendizado pra vida me fez com que eu aprendesse mais sobre ela.
3. Foi bom, que ajudou na minha escrita. (a) Foi legal.
4. Não. Pra falar a verdade, não todos procurou ajudar o outro no trabalho. Foi mais o trabalho individual, dupla, do que o trabalho em grupo.
5. Eu buscava mais participação da equipe em conjunto e fazer algo melhor.

#### Agent Stela (3HOSP)

1. Foi uma boa experiência porque a gente pode ter um contato diferente com o inglês, já que as aulas foram mais dinâmicas, e também porque a gente teve que saber lidar a trabalhar em grupo porque as vezes nem todo mundo respondia as atividades. (a) O negativo porque geralmente a gente sempre demorava a responder as atividades que eram dentro do sistema lá, e em sala de aula a gente não participava tanto.
2. De forma positiva. (a) Eu gostava daqueles desafios que tinha no início da aula, da gente ter que ficar calado, de ter que falar alguma coisa.
3. Eu tive que aprender a me virar sem o tradutor, né, um pouquinho mais, olhar os dicionários. (a) Eu não gostei da Ava porque ela falou que eu usava o tradutor e as minhas coisas ficavam sem contexto. Mas foi bom que ela interagiu comigo. Ela sempre respondia minhas mensagens.
4. A gente foi um time, só que faltou um pouco de responsabilidade e interação.
5. Eu acho que eu participaria mais das aulas, porque eu só tenho a ganhar participando. E acho que a gente tentaria se unir mais e sempre fazer as atividades, como equipe, né.

#### Agent Joker (3AGRO)

1. Foi uma coisa diferente que rolou uma disputa entre a sala, e assim, foi um negócio bom, tipo, algo novo e diferente que nunca tinha acontecido antes. [Essa disputa foi positiva ou negativa, só pra saber? [ri]] Positiva, fora os troca-tapa que teve nos outros grupos. Mas tudo bem. (a) Elemento positivo foi que foi algo totalmente novo que nunca tinha ocorrido e foi uma forma muito dinâmica de conseguir pontos pra gente. E negativo foi só os troca tapa mesmo, as brigas, que é normal.

2. Fez eu estudar mais e procurar respostas certas para as respostas. (a) As disputas entre as salas quando separava as sala em grupos pras disputas que valiam pontos também.
3. Não afetaram, no caso, melhorou a experiência de digitar e de escrever pra ver se tava corretamente. (a) Complicado, viu?
4. Foi, deu pra fazer tudo direitinho, tudo junto. Tranquilo.
5. Só o tempo de resposta. Que foi de última hora.