

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DÊNÉR DA SILVA RAMOS**

PRESS START BUTTON!
**PROPOSTA DE ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA ADICIONAL GAMIFICADORES**

Porto Alegre

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

PRESS START BUTTON!

**PROPOSTA DE ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA ADICIONAL GAMIFICADORES**

DÊNER DA SILVA RAMOS

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANAMARIA KURTZ DE SOUZA WELP

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Ramos, Dêner da Silva
PRESS START BUTTON! PROPOSTA DE ORIENTAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ADICIONAL
GAMIFICADORES / Dêner da Silva Ramos. -- 2021.
166 f.
Orientadora: Anamaria Kurtz de Souza Welp.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Gamificação. 2. Ensino e Aprendizagem de Língua
Adicional. 3. Formação de Professores. I. Welp,
Anamaria Kurtz de Souza, orient. II. Título.

Dêner da Silva Ramos

PRESS START BUTTON!

**PROPOSTA DE ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA ADICIONAL GAMIFICADORES**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Porto Alegre, 20 de abril de 2021.

Resultado: Aprovado com Conceito A.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Ana Elisa Pereira Bocorny
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Helena Vitalina Selbach
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Profa. Dra. Simone Sarmiento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

DEDICATÓRIA

À minha mãe, por me ensinar que o amor é o sentimento mais essencial para ser feliz.

Ao Duan, por cultivar comigo as flores mais belas do nosso jardim.

AGRADECIMENTOS

À Dona Norma, por mais uma vez me apoiar nessa luta diária por uma vida melhor. Obrigado por estar sempre ao meu lado, e por ter me guiado também no trajeto da minha vida. Tu és a mulher mais importante do mundo para mim. É quem eu enxergo quando olho no espelho, porque enxergo coragem, luta, força e uma vontade enorme de viver feliz para sempre. Obrigado por me ensinar que o amor ultrapassa todas as barreiras do mundo. Obrigado por sorrir sempre quando eu estive cansado e por me dizer que tudo daria certo. Obrigado por aguardar pacientemente a minha presença. E, acima de tudo, obrigado por me amar incondicionalmente.

Ao Seu Euclides, por me ajudar a construir um castelo do ponto zero. Obrigado por me ensinar a lutar pelos meus objetivos e me ajudar no processo de todas as formas possíveis. Obrigado por reconhecer quem sou, por me amar acima de qualquer coisa, e por me ensinar que a liberdade é o mais essencial de todos os direitos.

Ao Du, por me acompanhar nessa jornada longa e cheia de aventuras. Obrigado por me segurar quando eu estava prestes a cair. Teu companheirismo regado a amor faz parte dessa jornada. Não sei como teria chegado até aqui sem ti, e toda a força que tu compartilhas comigo. Tu, na minha vida, representas muito mais do que qualquer metáfora que eu possa pensar em escrever por aqui. Obrigado por ser parte da minha essência. Obrigado por todos os abraços que me ergueram nos piores momentos. E obrigado por ser meu porto seguro para todo o sempre.

À Evanise, obrigado por me guiar pelos caminhos mais difíceis de serem percorridos. Obrigado por se importar comigo desde quando tu me compravas roupinhas de criança. E obrigado por me fazer enxergar o mundo com mais clareza e por torcer por toda minha felicidade.

À Patrícia, obrigado por me inspirar tanto. Obrigado por estar presente nos momentos mais difíceis, mesmo tão longe. Obrigado por me mostrar que o mundo pode ser um lugar incrível quando temos pessoas incríveis ao nosso lado. E obrigado por sempre ter me incentivado a seguir lutando pelo que acredito.

À Caroles, meu bem, obrigado por estar comigo desde a primeira série do ensino fundamental. Obrigado por todos os fins de semana de aventura, e por todas nossas conversas sobre a vida. Obrigado por acreditar em mim, por me tranquilizar nos momentos mais difíceis e por tudo o que faz por mim. Tu és a família que escolhi ter, e seguiremos a trilha das repetições jogando Fortnite e ouvindo Lana Del Rey, porque isso nos faz feliz.

À Anamaria, minha orientadora, minha amiga, minha mãe acadêmica. Obrigado por tudo o que aprendi contigo. Obrigado por ser a pessoa maravilhosa que tu és, e por se importar comigo e com meu bem estar durante essa jornada. Construir conhecimento contigo é maravilhoso, e espero que nossa parceria dure por muito, mas muito tempo.

Às professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Letras, por todas as trocas de conhecimento.

À Thamís, agradeço por ser o sorriso mais fofo e contente do Campus do Vale.

Ao Alvin, agradeço todo conhecimento que compartilhamos juntos.

À Bruna, agradeço todos os cafés e conversas desde 2012.

Ao André, ao Leo e ao Beto, obrigado por serem pessoas especiais.

À Ana Vial, à Paula Cortezi, à Larissa Goulart e à Gabrielle Sirianni: obrigado por me ajudarem a chegar até aqui.

À Cella, por me incentivar a trilhar os caminhos mais brilhantes da vida.

Ao Thomas, por fazer parte da minha história e por ter contribuído para que eu chegasse até aqui.

Ao Maicon, por sempre acreditar no meu potencial.

Ao Paulo, o Carlos e a Pâmela, por não desistirem de mim mesmo quando não pude estar por perto.

Ao Vágner, Alequis, Milena, André, Noemia, Marlise e Taís, obrigado por torcer pelo meu sucesso.

À minha eterna Sora Lu, por me inspirar a lutar pela educação brasileira e me incentivar a seguir estudando desde o ensino fundamental.

Às minhas eternas professoras do ensino básico, em especial à Ana Navarro, Lúcia Voltz e Mônica Jorge: obrigado por todo o profissionalismo e humanidade de sempre. O amor de vocês pela educação está junto de mim, e eu sigo o espalhando por aí.

À Ana Paula, Rejane, Isabel, Arthur e Cátia, obrigado por todo o apoio na minha caminhada entre o Recanto e a UFRGS.

Aos meus amados alunos, por serem a inspiração da minha luta por uma educação de qualidade.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

E, por último, mas não menos importante, ao povo brasileiro, por financiar meus estudos.

“The dream that lives inside of me won’t fade away
It’s wide awake”
— Tarja Turunen

RESUMO

Jogos virtuais vêm tomando um espaço crucial na constituição dos sujeitos que os jogam através das diversas práticas de letramento presentes no meio digital. Essas práticas se tornam cada vez mais acessíveis para o aluno que possui um celular, possibilitando que realize uma gama de atividades, como planejar torneios em colaboração com outros jogadores, comentar sobre jogos que realmente os marcaram, ou conversar sobre as histórias e desafios que solucionaram. Essa forma de fruição adquire o potencial de tornar o ensino mais atrativo e instigante, contemplando o que é definido como Gamificação, ou seja, a utilização dos elementos e da estética dos jogos eletrônicos para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a presente pesquisa de mestrado acadêmico, vinculada à linha de pesquisa Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRGS, realizou uma metassíntese qualitativa sobre Gamificação no ensino de Línguas Adicionais (LA) para então propor orientações para a formação de professores de LA voltada para o trabalho pedagógico gamificado. A pesquisa se apoia no seguinte aporte teórico: 1) a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1991) e o *Scaffolding* (GIBBONS, 2015), que explicam o aprendizado por meio da interação; 2) o Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012); 3) as Aprendizagens Ativas, sobretudo o Ensino com Base em Tarefas e a Gamificação (KAPP, 2012; VAN DEN BRANDEN, 2016; MORAN, 2018; ARAÚJO; CARVALHO, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019; PISCHETOLA; MIRANDA, 2019; REINHARDT, 2019), que oferecem oportunidades de aprendizado através do uso da língua no cumprimento de tarefas e na superação de desafios; 4) os Multiletramentos (GEE, 2008; COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2019), que explicam os processos de usos da língua para o desempenho de atividades multimodais; e 5) a formação de professores de língua adicional (DIAS; MIRANDA, 2019; REINHARDT, 2019; QUAST, 2020). A metodologia adotada para esta revisão de literatura foi a de metassíntese qualitativa, que busca reunir estudos qualitativos sobre um tema específico a fim de “identificar as condições em que determinadas evidências ocorrem e a possibilidade de identificação de padrões de ocorrência” (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014, p. 175). Foram selecionados três gêneros de trabalhos acadêmicos para esta pesquisa: artigos publicados em periódicos, oriundos do Portal de Periódicos Capes e do Google Acadêmico, e teses e dissertações, provenientes do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. As buscas reuniram 44 trabalhos, que foram submetidos a um processo de refinamento do qual somente dez estudos foram considerados para a análise de metassíntese. Os achados provenientes da investigação sugerem que a Gamificação ainda é utilizada como um meio de produção motivacional, e não como uma estratégia de ensino de línguas para impulsionar a interação e uso da língua em sala de aula. Como resultado, este trabalho procura contribuir para 1) um conceito de Gamificação apropriado para sua aplicação no ensino e aprendizagem de LA; 2) orientações para a prática pedagógica gamificada no ensino e Aprendizagem de LA; e 3) a disponibilidade de um referencial teórico voltado para informar futuras pesquisas sobre ensino de LA, Gamificação e formação de professores.

Palavras-chave: Gamificação; Ensino e Aprendizagem de Língua Adicional; Formação de Professores.

ABSTRACT

Virtual games have been taking a crucial space in the constitution of individuals who play them through the various literacy practices present in the digital environment. These practices become increasingly accessible to students who own mobile phones, enabling them to perform a range of activities, such as planning tournaments in collaboration with other players, commenting on games that have marked them, or talking about the stories and challenges they have solved. This form of fruition has the potential to make teaching more attractive and instigating, contemplating what is defined as Gamification, i.e., the use of the elements and aesthetics of electronic games for pedagogical purposes. In this sense, this Master's thesis, aligned with the Applied Linguistics research field, reports on a qualitative metasynthesis on Gamification in the teaching of Additional Languages (AL), and then proposes guidelines for additional language teacher education focused on gamified pedagogical work. The research is based on the following theoretical framework: 1) Sociocultural theory (VYGOTSKY, 1991) and Scaffolding (GIBBONS, 2015), which explain learning through interaction; 2) the Teaching and Learning of Additional Languages (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012); 3) Active Learning, especially Task-Based Teaching and Gamification (KAPP, 2012, VAN DEN BRANDEN, 2016; MORAN, 2018; ARAUJO; OAK, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019; PISCHETOLA; MIRANDA, 2019; REINHARDT, 2019), which offer learning opportunities through the use of language during task performance and challenge overcoming; 4) Multiliteracies (GHG, 2008; COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2019), which explain the processes of language use for the performance of multimodal activities; and 5) additional language teacher education (DIAS; MIRANDA, 2019; REINHARDT, 2019; QUAST, 2020). The methodology adopted for this literature review was qualitative metasynthesis, which seeks to gather qualitative studies on a specific theme to "identify the conditions in which certain evidence occurs and the possibility of identifying patterns of occurrence" (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014, p. 175). Publication in three academic genres was selected for this research: articles published in journals, from the Capes Portal of Journals and Google Scholar, and theses and dissertations, from the Capes Catalogue of Theses and Dissertations. The searches gathered 44 papers, which were submitted to a refinement process of which only ten studies were considered for the metasynthesis. The findings from the research suggest that Gamification is still used as a means of motivational production, and not as a language teaching strategy to boost interaction and use of language in the classroom. As a result, this work seeks to contribute to 1) an appropriate concept of Gamification for its application in the teaching and learning of LA; 2) guidelines for gamified pedagogical practices in additional language teaching; and 3) the availability of a theoretical framework aimed at informing future research on additional language teaching, gamification, and teacher education.

Keywords: Gamification; Additional Language Teaching and Learning; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grade de Esferas	22
Figura 2 - Esquema Wi-Fi sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Vygotskyano.....	23
Figura 3 - Tela de Criação de Personagem do Jogo Eletrônico The Elder Scrolls V: Skyrim	43
Figura 4 - Código QR com Exemplo de Criação de Personagem em The Elder Scrolls V: Skyrim	44
Figura 5 - Tennis For Two em um osciloscópio.....	55
Figura 6 - Pontuação em Super Mario World	65
Figura 7 - Pontos de Experiência em Final Fantasy IX.....	66
Figura 8 - Pontos de Habilidade em Horizon Zero Dawn	67
Figura 9 - Desafios em The Witcher III: Wild Hunt	68
Figura 10 - Itens em Final Fantasy V	69
Figura 11 - Meus troféus conquistados no jogo Horizon Zero Dawn	70
Figura 12 - Níveis em Final Fantasy IX	71
Figura 13 - Perfil de Personagem em Chrono Trigger	72
Figura 14 - Tipos de Revisão de Literatura	84
Figura 15 - Interface de busca avançada do Portal de Periódicos CAPES.....	95
Figura 16 - Pesquisa Avançada do Google Acadêmico	101
Figura 17 - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....	108
Figura 18 - Mecanismos de refinamento de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....	109
Figura 19 - Triangulação de Linhas Teóricas para Criação dos Critérios de Inclusão e Exclusão	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Métodos de Aprendizagem Ativa em EALA.....	48
Quadro 2 - Aspectos Essenciais da Gamificação em Contexto Educacional.....	63
Quadro 3 - Temáticas relacionadas à dissertação.....	94
Quadro 4 - Pesquisa Piloto no Portal de Periódicos CAPES	96
Quadro 5 - Pesquisa Número Um no Portal de Periódicos CAPES.....	96
Quadro 6 - Pesquisa Número Dois no Portal de Periódicos CAPES	97
Quadro 7 - Pesquisa Número Três no Portal de Periódicos CAPES.....	98
Quadro 8 - Dados Obtidos no Portal de Periódicos da CAPES	98
Quadro 9 - Pesquisa Piloto no Google Acadêmico.....	102
Quadro 10 - Pesquisa de Número Um no Google Acadêmico.....	103
Quadro 11 - Pesquisa de Número Dois no Google Acadêmico	103
Quadro 12 - Pesquisa de Número Três no Google Acadêmico.....	104
Quadro 13 - Pesquisa de Número Quatro no Google Acadêmico.....	104
Quadro 14 - Pesquisa de Número Cinco no Google Acadêmico	105
Quadro 15 - Pesquisa de Número Seis no Google Acadêmico	105
Quadro 16 - Dados Obtidos no Google Acadêmico.....	106
Quadro 17 - Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....	110
Quadro 18 - Dados Obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	110
Quadro 19 - Critérios de inclusão e exclusão na Metassíntese Qualitativa	112
Quadro 20 - Modelo de Ficha para Avaliação dos Dados.....	114
Quadro 21 - Estudos selecionados para a Metassíntese Qualitativa	117
Quadro 22 - Categorização dos Estudos com Base nas Temáticas e Subtemáticas dos Estudos	130
Quadro 23 - Elementos Gerais de Gamificação	146
Quadro 24 - Elementos de Gamificação que podem ser Associados às Tarefas.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABJ - Aprendizagem com Base em Jogos

ABT - Aprendizagem com Base em Tarefas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBL - Challenge-based Learning

EALA - Ensino e Aprendizagem de Língua Adicional

GNL - Grupo de Nova Londres

LA - Língua Adicional

RPG - Role-playing Game

UD - Unidade Didática

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brazil (CAPES) – Finance Code 001.

SUMÁRIO

1. LEVEL 1: NEW GAME	15
2. LEVEL 2: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL, TEORIA SOCIOCULTURAL E SCAFFOLDING	19
2.1. <i>STAGE 1: A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS</i>	19
2.1.1. <i>Quest 1: A Zona de Desenvolvimento Proximal e o Scaffolding no Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais</i>	26
2.1.2. <i>Quest 2: A Teoria Sociocultural e o Papel dos Jogos e das Brincadeiras no Desenvolvimento da Criança</i>	30
2.2. <i>STAGE 2: O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS</i>	33
2.3. <i>STAGE 3: OS MULTILETRAMENTOS</i>	40
3. LEVEL 3: APRENDIZAGENS ATIVAS, GAMIFICAÇÃO E A ESTÉTICA DOS VIDEOGAMES	46
3.1. <i>STAGE 1: APRENDIZAGENS ATIVAS OU PRÁTICAS INTERATIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS?</i>	46
3.2. <i>STAGE 2: JOGOS ELETRÔNICOS E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS</i>	54
3.2.1. <i>Quest 1: Os Jogos Eletrônicos</i>	55
3.2.2. <i>Quest 2: Gamificação</i>	59
3.2.3. <i>Quest 3: Elementos de Gamificação</i>	64
3.3. <i>STAGE 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GAMIFICAÇÃO</i>	73
3.3.1. <i>Quest 1: Formação de Professores Voltada Para a Gamificação</i>	75
4. LEVEL 4: METODOLOGIA ADOTADA PARA CUMPRIR A MISSÃO	78
4.1. <i>STAGE 1: A REVISÃO DE LITERATURA</i>	79
4.1.1. <i>Quest 1: Os Estudos De Revisão</i>	80
4.1.2. <i>Quest 2: A Metassíntese Qualitativa</i>	85
4.2. <i>STAGE 2: A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: LEVANTAMENTO E REFINAMENTO DE DADOS POR MEIO DA METASSÍNTESE QUALITATIVA</i>	92
4.2.1. <i>Quest 1: O problema de pesquisa</i>	92
4.2.2. <i>Quest 2: O levantamento dos dados</i>	93
4.2.3. <i>Quest 3: A avaliação criteriosa dos dados para eventual inclusão na Metassíntese Qualitativa</i>	112
5. LEVEL 5: ANÁLISE DOS DADOS: CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS NO EALA	119
5.1. <i>STAGE 1: OS ACHADOS DE PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS</i>	119
5.2. <i>STAGE 2: A ANÁLISE DOS ACHADOS DE PESQUISA</i>	122

5.2.1. <i>Scroll 1</i> : Alves (2017)	122
5.2.2. <i>Scroll 2</i> : Andreu e Arguello (2019)	123
5.2.3. <i>Scroll 3</i> : Craud (2016)	124
5.2.4. <i>Scroll 4</i> : Flores (2015).....	124
5.2.5. <i>Scroll 5</i> : Lorenzo (2016)	124
5.2.6. <i>Scroll 6</i> : Michos (2017)	125
5.2.7. <i>Scroll 7</i> : Quadros (2016).....	125
5.2.8. <i>Scroll 8</i> : Rodríguez (2016).....	126
5.2.9. <i>Scroll 9</i> : Sabarís, Álvares e Dias (2019).....	127
5.2.10. <i>Scroll 10</i> : Santos (2018)	127
5.3. <i>STAGE 3: ANÁLISES POR CATEGORIAS</i>	128
5.3.1. <i>Quest 1</i> : Propostas Didáticas Gamificadas	131
5.3.2. <i>Quest 2</i> : Análises de Experiências de Ensino de LA com Gamificação.....	133
5.3.3. <i>Quest 3</i> : Gamificação Interdisciplinar: EALA + Outras Áreas	134
5.3.4. <i>Quest 4</i> : Gamificação sem o Apoio de Tecnologia.....	135
5.3.5. <i>Quest 5</i> : Gamificação com o Apoio de Tecnologia.....	136
5.3.6. <i>Quest 6</i> : EALA em Plataformas Gamificadas	137
5.3.7. <i>Quest 7</i> : Análise de Elementos de Gamificação	139
5.3.8. <i>Quest 8</i> : Diretrizes para Professores sobre Utilização de Gamificação em EALA	141
5.4. <i>STAGE 4: CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES GAMIFICADORES</i>	143
5.4.1. <i>Quest 1</i> : Conceituando Gamificação no EALA	143
5.4.2. <i>Quest 2</i> : Orientações para Práticas Pedagógicas Gamificadas no EALA.....	144
6. <i>THE FINAL LEVEL: CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155

1. LEVEL 1: NEW GAME

Minha entrada para o mundo dos jogos eletrônicos aconteceu há mais de 20 anos. Lembro do dia chuvoso em que fui visitar um primo que tinha um console *Super Nintendo*, quando pude jogar, pela primeira vez, o jogo *Super Mario World*. Não posso afirmar o que senti naquele momento, porque faz anos, mas sei que foi uma experiência prazerosa. Não demorou muito até que meu primeiro *videogame* chegasse até mim. Mesmo com poucos recursos financeiros, meus pais conseguiram me presentear, na época, com o mesmo modelo de console de meu primo: um *Super Nintendo*, adquirido de segunda mão. Eles não sabiam, mas naquele momento estavam me presenteando com algo que seria o motivo inicial para que eu me tornasse fluente em inglês.

O papel dos jogos na minha vida foi fundamental para que eu escolhesse minha carreira. Afirmo isso porque, conforme mencionei acima, meu contato inicial com a língua inglesa aconteceu enquanto eu jogava *videogame*. Além disso, sempre preferi jogos que contavam histórias e, para entendê-las, era necessário compreender a língua em que o jogo havia sido criado. Por diversas vezes, joguei com um dicionário de inglês-português ao meu lado. Por mais que o dicionário fosse um recurso importante, o ato de jogar e realizar ações dentro do contexto daquele jogo ampliava minha compreensão da história ali contada. Estava adquirindo outra língua sem perceber.

Do interesse por histórias e, conseqüentemente, pela língua em que elas eram contadas, cheguei ao curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde tive a oportunidade de estudar minha língua materna e a língua inglesa enquanto língua adicional, além de suas literaturas. No decorrer do curso, realizei trabalhos de iniciação científica sobre projetos pedagógicos, e conheci as abordagens de ensino de línguas adicionais com base nas práticas de letramento e, em seguida, comecei a trabalhar como membro da equipe editorial da *Revista Bem Legal*¹, periódico do Instituto de Letras cujo objetivo é partilhar práticas e projetos de ensino de línguas com professores de diversos contextos e diversas localidades.

Em 2016, fui contratado para trabalhar como professor de língua inglesa pelo Estado do Rio Grande do Sul. No mesmo ano, finalizei a graduação, apresentando um trabalho de conclusão de curso em que desenvolvi um projeto de ensino sobre cultura pop e produção de *fanfictions*. Em 2018, fui nomeado professor de língua inglesa pela Prefeitura Municipal de Viamão, onde atuo até os dias de hoje. Minha experiência no ensino público ampliou minha

¹ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>>.

visão sobre ensino de línguas, principalmente quanto à necessidade de fazer o contexto dos alunos presente no ambiente escolar.

Ao submeter meu pré-projeto para ingressar no mestrado em Linguística Aplicada da mesma universidade em que me formei, pensei em aproveitar a temática principal de meu trabalho de conclusão de curso de graduação: a cultura pop. Após ter sido aceito no Programa de Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem na UFRGS, cursei disciplinas que me ampliaram repertórios teóricos sobre o Ensino e Aprendizagens de Línguas Adicionais (doravante EALA). Além disso, em conversas com minha orientadora para remodelar o projeto de pesquisa em aspectos temáticos e metodológicos, decidi realizar uma pesquisa que relacionasse os jogos eletrônicos com o EALA. Isso porque, em minha prática como professor, percebo uma presença forte dos *games*² na vida de muitos dos meus alunos, sendo que muitos daqueles que têm repertórios em língua inglesa mais desenvolvidos frequentemente me falam sobre, assim como eu, terem aprendido o inglês através de jogos eletrônicos.

Os jogos eletrônicos constituíram um *status* histórico-cultural de proporções mundiais (BOBANY, 2008). No mundo inteiro, os *games* são jogados por diversos públicos que buscam não apenas entretenimento, mas também uma nova forma artística de consumo. De acordo com Bobany (2008), os jogos eletrônicos representam diferentes contextos sociais que convidam o jogador a experienciá-los através da interação. Para Gee (2008), a língua tem um papel nas interações entre jogadores e os *games*, principalmente em relação ao que essas pessoas conseguem fazer no contexto dos jogos. Para o autor, quem joga um *game* em uma língua adicional está aprendendo a lidar com essa língua em práticas de letramento dentro de um contexto virtual. Assim, os jogos virtuais vêm tomando um espaço crucial na constituição dos sujeitos que os jogam através das diversas práticas de letramento presentes no meio digital (BOBANY, 2008; GEE, 2008). Isto é, as pessoas aprendem uma língua adicional inconscientemente ao se inserir no contexto e desempenhar tarefas propostas pelos *games* que jogam, da mesma forma em que eu, quando criança, aprendia uma língua adicional sem perceber.

As práticas de letramento associadas aos jogos se tornam cada vez mais acessíveis para o aluno que possui um celular, possibilitando que realize uma gama de atividades, como planejar torneios em colaboração com outros jogadores, comentar sobre jogos que os marcaram, ou conversar sobre as histórias e desafios que solucionaram. Nesse sentido, Kapp (2012) indica que os jogos eletrônicos podem ter um papel importante no contexto educacional. Ao observar

² Nesta dissertação, os termos “jogo eletrônico” e “*game*” serão utilizados como sinônimos.

a sua estrutura, Kapp (2012) entende que essa forma de fruição adquire o potencial de tornar o ensino mais atrativo e instigante, contemplando o que é definido como Gamificação, ou seja, a utilização dos elementos e da estética dos jogos eletrônicos para o trabalho pedagógico (KAPP, 2019). Para Reinhardt (2019), a Gamificação no ensino de língua adicional pode ser uma importante estratégia para criar condições para o uso da língua em diversos contextos de práticas de letramento.

Visto que os jogos eletrônicos foram importantes para que eu aprendesse inglês como língua adicional e que sua forte presença é percebida no cotidiano de meus alunos, decidi realizar minha pesquisa de mestrado sobre Gamificação e Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais. Ao buscar materiais para leitura sobre esse tema, percebi a necessidade de delimitar a investigação para a seguinte abordagem: a formação de professores de línguas adicionais. Essa delimitação foi necessária porque observei a existência de uma lacuna nos trabalhos acadêmicos que encontrei: a imensa maioria buscava avaliar qualitativamente a motivação de alunos em experiências de ensino de LA gamificadas através de perguntas sobre como os participantes se sentiam durante uma aula gamificada. Quase nenhum trabalho abordou modos e orientações para utilização da Gamificação em EALA.

Nesse contexto, o presente trabalho se propõe a realizar uma metassíntese de estudos qualitativos sobre Gamificação no ensino de Línguas Adicionais (LA) para então propor orientações para a formação de professores de LA para o ensino básico voltada para o trabalho pedagógico gamificado. A metodologia considerada para a elaboração da pesquisa busca reunir estudos qualitativos sobre um tema específico a fim de “identificar as condições em que determinadas evidências ocorrem e a possibilidade de identificação de padrões de ocorrência” (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014, p. 175). Além disso, com a metassíntese qualitativa, é possível sintetizar pesquisas qualitativas para que se chegue a um nível teórico e crítico mais elevado de compreensão (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011). Assim, a questão que direciona a pesquisa é: *Como o uso da Gamificação no ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais é retratado em artigos científicos, teses e dissertações da área?*. Dessa questão, derivam outras duas: *1.1) Qual a concepção de língua e de aprendizagem contidas nessas publicações?*; e *1.2) Essas publicações oferecem orientações para a formação do professor de Línguas Adicionais voltadas para a gamificação da prática pedagógica? Se sim, quais são essas orientações?*.

Visto que pretendo estabelecer elementos de Gamificação para a formação continuada de professores de língua adicional, também se faz necessário responder a uma segunda pergunta: *Considerando o aporte teórico que fundamentou a investigação e os achados*

provenientes da revisão bibliográfica, que elementos devem orientar a formação de professores de língua para a Gamificação da prática pedagógica? Partindo-se desses questionamentos, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- sintetizar os elementos de gamificação que podem guiar cursos de formação continuada de professores de línguas adicionais, tanto de rede pública como privada; e
- estabelecer parâmetros de gamificação para a construção de uma aula de língua adicional gamificada.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos. No primeiro, realizei uma breve apresentação de minha trajetória com os jogos eletrônicos até a delimitação do tema de pesquisa. No segundo, discuto os princípios do ensino e aprendizagem de língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012), apoiados na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1991) e no conceito de *scaffolding* (GIBBONS, 2014). No terceiro, abordo as discussões teóricas sobre as Aprendizagens Ativas (MORAN, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019; PISCHETOLA; MIRANDA, 2019), os jogos eletrônicos enquanto arte (BOBANY, 2004) e a Gamificação (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). No quarto, proponho-me a discutir a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2015; ROJO; MOURA, 2019) e a formação de professores de Línguas Adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; WELP, 2011; VAN DEN BRANDEN, 2016) voltada para a Gamificação (KAPP, 2012; DIAS; MIRANDA, 2019; REINHARDT, 2019; QUAST, 2020). No quinto, apresento os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. No sexto capítulo, são apresentadas as análises e reflexões acerca da Gamificação no EALA e a formação de professores. Por fim, no sétimo e último capítulo, teço as considerações finais deste trabalho, respondendo as questões de pesquisa.

Ademais, entendo que este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada visto que realizo uma pesquisa que percorre diferentes áreas do conhecimento para preencher uma lacuna existente entre EALA e a utilização da Gamificação como estratégia de ensino para professores de LA. Ou seja, trata-se de uma problemática do mundo real em que a língua tem um papel central na resolução de problemas e organização de ideias (WEI, 2013).

Sigo, agora, para o segundo capítulo, que trata da teoria sociocultural e *scaffolding* como fundamentação do EALA nesta investigação.

2. LEVEL 2: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL, TEORIA SOCIOCULTURAL E SCAFFOLDING

O presente capítulo visa discutir os princípios do ensino e aprendizagem de língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012), apoiados na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1991) e no conceito de *scaffolding* (GIBBONS, 2014). O capítulo está dividido em duas seções: a primeira trata da Teoria Sociocultural; e a segunda aborda o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, relacionando a Teoria Sociocultural com a abordagem sociointeracionista de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais (doravante EALA). Iniciamos, portanto, com as considerações de Vygotsky (1991) sobre a aprendizagem e a Teoria Sociocultural.

2.1. STAGE 1: A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Para início da discussão, julgamos necessário abordar o propósito da Teoria Sociocultural. Figueiredo (2019, p. 18) afirma que “A teoria sociocultural se propõe explicar como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está relacionado ao contexto cultural, institucional e histórico em que ele se situa”. Isto é, a teoria explica como cada indivíduo aprende e se desenvolve conforme as estratégias que utiliza de acordo com o contexto sócio-histórico cultural em que está inserido.

É nessa perspectiva que Vygotsky (1991) baseia a sua obra intitulada *A Formação Social da Mente*. Nesse texto, Vygotsky (1991) descreve como crianças formam sua capacidade intelectual através do uso de instrumentos e da fala. Através de um viés psicológico, o autor postula que o desenvolvimento da criança se liga diretamente ao que ela pode realizar quando utiliza recursos que a auxiliam a atingir um determinado objetivo, ou seja, a interação da criança com esses instrumentos cria condições para que haja situações de aprendizagem naquele momento.

O autor inicia suas considerações descrevendo experiências realizadas com crianças para avaliar como elas lidavam com objetos em seu caminho. Em uma sala, foram colocados um recipiente com biscoitos em um local alto, um banco e uma vara. A criança precisava alcançar o recipiente contendo os biscoitos, mas nenhuma instrução lhe era passada. Ao avistar os biscoitos no alto, a criança iniciava a verbalização sobre os instrumentos que ali estavam enquanto os visualizava. Vygotsky (1991) relata que, sozinha, a criança conclui que pode

utilizar os objetos disponíveis para pegar os biscoitos. Primeiramente, ela utiliza o banco, mas não consegue alcançar o recipiente. Em seguida, falando que precisa de outro instrumento, ela decide utilizar a vara e, então, alcança os biscoitos.

Para Vygotsky (1991), a experiência como um todo revela muito sobre como uma criança aprende a agir no mundo. O autor, inserido em seu contexto histórico, entende que a interação entre a criança e o meio em que está inserida tem papel fundamental para que ocorram processos de aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky (1991) compreende que a interação ocorre por meio de determinadas condições envolvidas em um processo de resolução de problemas.

Vygotsky (1991) percebe que a fala da criança possui um papel central em seu desenvolvimento e de suas ações no mundo. Quando faz uso da linguagem como estímulo para criar um plano de ação específico, “a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras” (VYGOTSKY, 1991, p. 21). Isso significa que a capacidade da criança de estabelecer relações com o mundo para agir está ligada à sua habilidade de utilizar a língua como uma estratégia para retomar conhecimentos prévios. Para o autor, a criança que faz uso da fala pode dividi-la em duas partes que serão consecutivas, sendo que

“A través da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico completo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização” (VYGOTSKY, 1991, p. 21)

Dessa forma, entendemos que, através da fala, a criança organiza seus pensamentos e age sobre o mundo utilizando experiências já constituídas, para então atingir um determinado objetivo. E, quando Vygotsky (1991) menciona os fatores “motivação” e “intenção”, podemos compreender que a vontade de solucionar um problema parte intrinsecamente da criança, dadas as condições do problema posto: se lhe interessa, ela agirá de determinadas maneiras e por meio das estratégias que conseguir utilizar para encontrar a solução. Dessa interação com o mundo, resultam a realização das ações e o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, no processo de desenvolvimento da criança, portanto, “além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, [a fala] controla, também, [seu] comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 21). Assim, a criança aprende pela ação, utilizando instrumentos como a fala e outros artefatos ao seu redor. Ela vai a diversos lugares antes de conseguir chegar onde

quer. Nesse sentido, podemos afirmar que é pela língua que nos formamos socialmente no mundo. Aprendemos para desenvolver, e é pelo uso da língua que o fazemos (VYGOTSKY, 1991).

Sob a perspectiva interacionista, no processo de aprendizagem, a criança tenta solucionar um problema através de estratégias específicas, e utiliza a fala como elemento norteador. Num primeiro momento, há a presença de o que Vygotsky (1991) define como *fala egocêntrica*, em que a criança, individualmente, utiliza a fala de forma a organizar suas ideias para encontrar novas formas de resolver um desafio. Num segundo momento, a criança recorre ao que Vygotsky denomina *fala social*, em que a criança procura ajuda em fatores externos - como a mediação de um adulto -, para solucionar o seu problema.

A manifestação da fala egocêntrica em processos de aprendizagem acontece quando a criança procura solucionar os problemas postos sem precisar recorrer à ajuda de outras pessoas. Quando a criança realiza uma atividade de leitura, por exemplo, sem precisar recorrer a um adulto para aprender novos vocabulários, ela está utilizando sua fala egocêntrica, porque o processo de aprendizagem centra-se especificamente no que ela pode fazer com instrumentos e objetos físicos em sua volta (VYGOTSKY, 1991).

Quando a criança se depara com problemas mais desafiadores, a ponto de não conseguir utilizar diretamente os instrumentos que já domina como estratégia para atingir um objetivo, ela irá recorrer a outros meios (VYGOTSKY, 1991). A partir do momento em que a criança percebe que não consegue realizar as ações por si mesma, sua fala passa a ser socializada, porque se direciona a alguém mais experiente. Em outras palavras, a criança encontra novas possibilidades de solução de problemas através da interação com outras pessoas. Por isso, sua fala, nesses momentos, é social (VYGOTSKY, 1991).

Como constata Figueiredo (2019), Vygotsky percebe que a fala egocêntrica tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, representando “a transição da atividade social da criança para suas funções mentais individuais” (FIGUEIREDO, 2019, p. 24). Nesse sentido, a fala egocêntrica externaliza as habilidades da criança durante o planejamento e a execução das ações que ela considera necessárias para atingir determinados objetivos. Com isso, podemos dizer que a criança está envolvida em um processo de aprendizagem que é organizado por sua fala egocêntrica. É por ela que a criança identifica e cria suas estratégias de ação e recorre à fala social quando entende que precisa da ajuda de alguém (VYGOTSKY, 1991).

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre a partir de um conjunto de aprendizagens realizadas em um contexto de resolução de problemas. Como pontua Figueiredo

(2019) , o desenvolvimento parte de uma perspectiva prospectiva, enfatizando o indivíduo e o que ele pode fazer com o auxílio de outra pessoa. Figueiredo (2019, p. 18) diz que “Ele [Vygotsky] afirmava que a aprendizagem escolar sempre tem uma história prévia, ou seja, a criança aprende e experimenta muitas coisas na idade pré-escolar”, significando que o indivíduo não é vazio, livre de quaisquer conhecimentos em idade pré-escolar.³ Além disso, podemos compreender que o indivíduo sempre mobiliza conhecimentos prévios para executar novas ações que exijam pensamento crítico. Portanto, Vygotsky (1991) considera que o desenvolvimento só ocorre após a aprendizagem.

Para ilustrar essa noção de aprendizagem-desenvolvimento, utilizaremos um exemplo visual retirado de um jogo eletrônico: a Grade de Esferas. No jogo *Final Fantasy X* (KITASE, 2002; 2013; 2015; 2016), o jogador desenvolve seus personagens colocando-os em situações que lhes geram pontos de habilidades. Esses pontos serão utilizados na aprendizagem de novas habilidades que podem ser aplicadas no decorrer do jogo, permitindo ao jogador lidar melhor com os desafios presentes na narrativa. Em outras palavras, o jogador aumenta o nível de poder dos personagens porque, quanto mais fortes eles forem, melhor será o desempenho nos desafios do jogo. Pensemos no seguinte: vamos imaginar que as habilidades de cada um dos seres humanos pudessem ser visualizadas em uma grade como a proposta no jogo em questão (conforme Figura 1):

Figura 1 - Grade de Esferas



Fonte: Kitase (2001; 2013; 2015)

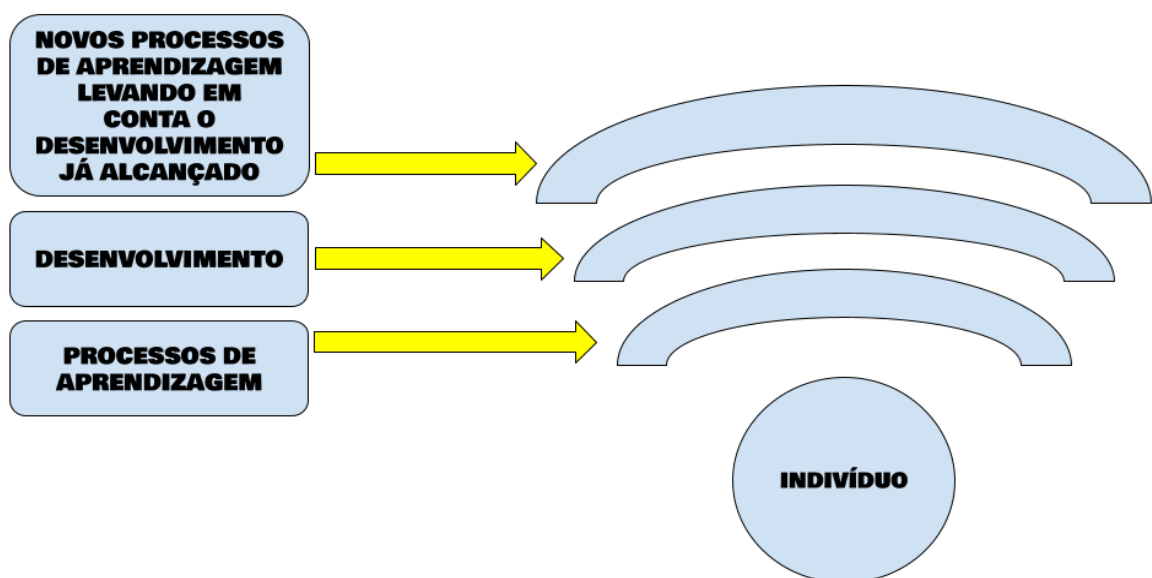
³ Essas afirmações se relacionam com as discussões sobre letramento, que serão abordadas na seção 2.2. da presente dissertação

Na Figura 1, podemos perceber que a grade das habilidades pertence ao personagem Tidus. A grade possui um caminho, marcado por linhas azuis, as quais vão de uma esfera a outra. As esferas representam as habilidades a serem aprendidas pelo personagem. Notamos que o caminho desse personagem está parcialmente percorrido, visto que as esferas destacadas representam as habilidades já aprendidas. Quanto às habilidades não aprendidas, podemos perceber que elas estão escuras, sem destaque, assim como as linhas que demonstram o caminho a ser percorrido. Para que o personagem aprenda essas habilidades, o jogador precisa conduzi-lo por desafios para então “caminhar” pela linha e ativar as esferas, desbloqueando novas habilidades que serão utilizadas em futuros desafios. A questão é que, no trajeto para desenvolver o personagem, o jogador utilizará como estratégia o que o personagem já tem como habilidade ativa.

Ao compararmos o exemplo acima ao mundo real, pode-se relacionar esse processo de aprendizagem e desenvolvimento àquele que ocorre nos seres humanos: utilizamos nosso conhecimento e habilidades prévias para novos aprendizados e solução de problemas. Assim, as habilidades serão utilizadas em outras situações de aprendizagem (VYGOTSKY, 1991).

Um outro exemplo que ilustra a teoria sociocultural quanto à aprendizagem e o desenvolvimento de um indivíduo é a imagem que simboliza a tecnologia *Wi-Fi*. A Figura 2 abaixo apresenta de que forma o desenvolvimento resulta da aprendizagem.

Figura 2 - Esquema Wi-Fi sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Vygotskyano



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vygotsky (1991).

A leitura da Figura 2 deve ser iniciada da base para o topo. Quando na base do esquema, o indivíduo se envolve em uma situação que suscita processos de aprendizagem. Com isso, lança mão de estratégias para atingir um objetivo partindo de uma situação posta. Ao se envolver em novas aprendizagens desempenha tarefas, expandindo seus conhecimentos até chegar ao estágio de desenvolvimento - representado pela linha do meio na Figura 2. O desenvolvimento do indivíduo, portanto, é expandido e levado em consideração quando ele se envolve em novos processos de aprendizagem, estágio que é representado pela linha no topo na imagem. Obviamente, o processo é infinito, visto que quanto mais o indivíduo aprende, mais ele se desenvolve. Ou seja, a Teoria Sociocultural indica que as pessoas aprendem em primeiro lugar para depois desenvolver (VYGOTSKY, 1991).

Ao aprofundar sua teoria, Vygotsky (1991) descreve como os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ocorrem. Para o autor, as crianças resolvem problemas com foco nos resultados de suas tentativas, isto é, elas agem sobre o problema através das estratégias que criam ao longo da realização de atividades (VYGOTSKY, 1991). Vygotsky (1991) aponta que essa característica diferencia crianças de adultos na medida em que estes, geralmente, já têm suas estratégias prontas antes mesmo de se envolverem com um problema a ser solucionado. Entretanto, para que a criança atinja o ponto em que começa a pensar nas estratégias antes de realizar a ação, a língua desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Para Vygotsky (1991), a construção dos signos pela criança representa o modo como ela opera sobre o mundo. Isso significa que a língua adquirida pela criança permite que ela amplie seus repertórios de conhecimento, bem como as estratégias de aprendizagem que pode operar, o que resulta em desenvolvimento (VYGOSTSKY, 1991). Esse processo ocorre por meio da interação, porém, não necessariamente envolvendo um adulto como mentor da criança. Vygotsky (1991, p. 34) indica que

“[...] a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas.”

Assim, para o autor, a criança ressignifica o modo como opera sobre os signos e a linguagem toda vez que precisa interagir com o contexto sociocultural em que se encontra para solucionar problemas. Dessa forma, todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança está interligado porque, conforme afirma Vygotsky (1991, p. 34), “Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo

estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas”.

Vygotsky (1991) ainda ressalta que existem duas linhas que conduzem essas operações: uma linha de processos elementares, que considera as condições biológicas do indivíduo, e uma linha psicológica, que envolve o indivíduo situado socioculturalmente. Nesse sentido, o caráter histórico do desenvolvimento resulta do entrelaçamento das duas linhas, já que “A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico” (VYGOTSKY, 1991, p. 34). Nessa perspectiva, Vygotsky (1991) destaca o papel da memória da criança para sintetizar ideias concretas sobre determinadas situações. Para o autor, a criança que é indagada sobre o que é uma “avó”, por exemplo, responde com ideias que remetem ao conceito concreto do que significa ser “avó”. Para ele, a criança pode responder, por exemplo, que uma “avó” pode ser aquela que “tem o colo macio” (VYGOTSKY, 1991). Assim, podemos entender que o caráter histórico do desenvolvimento resultante do cruzamento entre aspectos biológicos do indivíduo e de suas características psicológicas são constituídas, também, pela presença de sentimentos diversos que resultam de suas experiências (VYGOTSKY, 1991).

Os processos de aprendizagem e o desenvolvimento, portanto, por serem históricos nos indivíduos, são mediados. Segundo Figueiredo (2019, p. 37), “A mediação é a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo”. Ainda, essa intervenção pode ser mediada por um instrumento, por signos e até mesmo por outros seres humanos (FIGUEIREDO, 2019). Isso significa que o desenvolvimento do ser humano sempre tem relação com algo ou alguém através de algum instrumento específico de ação (VYGOTSKY, 1991; FIGUEIREDO, 2019). Figueiredo (2019) ressalta, ainda, que a tendência do ser humano é criar esses instrumentos para controlar, de certa forma, o contexto em que está inserido. Como exemplo, podemos visualizar o papel dos *gadgets* (*smartphones*, computadores, *tablets*) como possibilitadores de interações: podemos acessar redes sociais, vídeos educativos, jogos eletrônicos, dentre outras plataformas que possibilitem a interação entre pessoas e objetos/pessoas (FIGUEIREDO, 2019).

A mediação e os processos de mediação, portanto, estão inseridos em uma perspectiva desenvolvida por Vygotsky (1991), denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para explicar o conceito, Vygotsky (1991) postula que o desenvolvimento da criança se dá em dois níveis. O primeiro é chamado de nível de desenvolvimento real e se constitui como o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 57). Nesse sentido,

o primeiro nível trata do conhecimento adquirido e incluído no repertório da criança. Já o segundo nível, de desenvolvimento potencial, se refere às potencialidades de aquisição de conhecimento e ampliação de repertório que a criança pode ter ao ser auxiliada por alguém mais experiente (VYGOTSKY, 1991). Assim, Vygotsky (1991) afirma que a ZDP se refere ao espaço existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Basicamente, podemos dizer que na ZDP se encontram aspectos já desenvolvidos na criança que podem ser utilizados na construção de conhecimentos que ainda precisam de maturação, isto é, que ainda não são autônomos na criança. Por isso, Vygotsky (1991) afirma que a zona real de desenvolvimento é retrospectiva, porque remete ao que a criança já adquiriu, enquanto que, na ZDP, o que está em destaque é o que a criança ainda não amadureceu e, portanto, se caracteriza como zona prospectiva (VYGOTSKY, 1991). Portanto, a ZDP tem a função de “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito chave para entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, em contexto educacional, de aprendizes. Ao transpor a teoria Vygotskyana para o Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais, autoras e autores como Gibbons (2015), Lantolf e Thorne (2007), Neguerela-Azarola e García (2016) e Figueiredo (2019) estabelecem relações importantes entre o Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais e a Teoria Sociocultural. Assim sendo, a próxima subseção se destina ao EALA e Vygotsky e suas contribuições para a prática do professor de LA.

2.1.1. Quest 1: A Zona de Desenvolvimento Proximal e o *Scaffolding* no Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais

Figueiredo (2019, p. 45) afirma que “A ZDP pode ser percebida nas interações em sala de aula em contextos de aprendizagem, nos jogos infantis, ou em qualquer situação em que duas pessoas com conhecimentos diferentes se juntem para realizar uma tarefa”. Nessa perspectiva, visto que a escola é um local onde a interação se faz presente, ela é um ambiente propício para o desenvolvimento dos sujeitos. Figueiredo (2019) ainda ressalta que professores, responsáveis e outras pessoas podem, através da ZDP, reconhecer as necessidades de seus alunos/filhos quando se confrontam com situações de dúvidas, indicando que caminhos seguir para que o indivíduo atinja um objetivo.

Assim, um aspecto importante da Teoria Sociocultural para a aula de LA é o modo como acontece a mediação na ZDP. Para Neguerela-Azerola e García (2016, p. 296), a mediação ocorre em caráter cultural porque “[...] os seres humanos não interagem diretamente com o ambiente, mas sim por meio da mediação de recursos físicos e psicológicos”⁴. Isso significa que nós, enquanto seres humanos localizados em contextos sociais, somos dotados de historicidade e de cultura, e é através de nosso contexto sócio-histórico cultural que agimos no mundo. Consoantes a essa ideia, Lantolf e Thorne (2007) exemplificam a mediação ao narrar a história de um indivíduo que deseja plantar vegetais: em vez de cavar buracos com as mãos, o ser humano moderno utiliza instrumentos físicos que facilitam o seu trabalho, como uma pá ou uma enxada. Para os autores, esse exemplo demonstra que utilizar recursos permite a ampliação da nossa capacidade de agir no mundo, visto que “[...] ao transformarmos nosso ambiente social e material, também mudamos a nós mesmos e o modo como vivemos no mundo”⁵ (LANTOLF; THORNE, 2007, p. 199). Dessa forma, o EALA deve focar nas interações sociais que possibilitam a construção do conhecimento, do coletivo para o individual. Nesse caminho, o aluno aprende colaborativamente ao mesmo tempo em que molda suas próprias ideias (NEGUERELA-AZEROLA; GARCÍA, 2016).

Ao pensar em mediação no contexto de EALA, Lantolf e Thorne (2007, p. 202) afirmam que “Quando nos comunicamos socialmente, adequamos padrões e sentidos desse discurso e o utilizamos interiormente para mediar nossa atividade mental, um fenômeno chamado fala privada”⁶. A função da fala privada é direcionar o foco do indivíduo ao que precisa ser realizado, ao processo de como realizar, ao de quando realizar e ao de que já foi realizado (VYGOTSKY, 1991; LANTOLF; THORNE, 2007). Dessa forma, conforme pontua Figueiredo (2019, p. 29), “a fala privada tem o importante papel de auxiliar o aprendiz na interiorização de formas linguísticas por meio da repetição”, isto é, se refere ao momento em que os alunos de LA testam suas hipóteses sobre a língua alvo interagindo uns com os outros. Além disso, Figueiredo (2019, p. 32) ressalta que a fala privada retrata “[...] os mecanismos de internalização pelos quais passa o aprendiz”. Com isso, o aluno pode percorrer caminhos que o direcionam a resolução de problemas, utilizando a língua que está aprendendo como mediadora entre ele e o mundo social (FIGUEIREDO, 2019).

⁴ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “[...] humans do not interact directly with their environment but through the mediation of physical and psychological tools”.

⁵ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “[...] by transforming our social and material environment, we also change ourselves and the way we live in the world”.

⁶ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “When we communicate socially, we appropriate the patterns and the meanings of this speech and utilize it inwardly to mediate our mental activity, a phenomenon called private speech”.

A interação no EALA, portanto, merece atenção quanto aos processos envolvidos na construção de conhecimento e no desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, retomamos a perspectiva de que a língua é utilizada em contextos socioculturais com propósitos sociais (SOARES, 2004; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012), porém com olhar direcionado à teoria sociocultural (GIBBONS, 2015; FIGUEIREDO, 2019). Ao explicar como as pessoas aprendem línguas e as utilizam no mundo social, Gibbons (2015, p. 6) enfatiza o papel das crianças aprendendo sua língua materna, afirmando que

“Conforme as crianças aprendem sua primeira língua, elas gradualmente aprendem não somente a sintaxe ou a gramática, mas também como variar o uso da língua de acordo com o contexto em que estão. Em outras palavras, elas aprendem a variar o registro da língua para então adequar ao contexto.”⁷

Partindo disso, a autora ressalta que a língua é aprendida em contextos do dia a dia, de maneira fluída, não se caracterizando, portanto, como uma língua acadêmica. Gibbons (2015) discorre sobre a habilidade de uma criança pequena estabelecer processos de comunicação situados, isto é, do contexto atual em que se encontra. Esse tipo de comunicação ocorre em contextos em que as crianças conseguem visualizar seu interlocutor, os objetos e o espaço em que se dá essa comunicação (GIBBONS, 2015). Entretanto, conforme crescem, as crianças se tornam mais aptas a usar a língua em contextos de abstração, ou seja, elas aprendem a usar a língua para falar sobre situações além do seu campo visual (GIBBONS, 2015). Entretanto, para atingir o nível de abstração, a criança passa pelos processos de desenvolvimento que, segundo Gibbons (2015), são explicados pela Teoria Sociocultural de Vygotsky (1991). É então que autores como Gibbons (2015) e Figueiredo (2019) discutem o que acontece nesse processo de desenvolvimento, trazendo à tona a metáfora do *scaffolding*.

De acordo com Gibbons (2015) e Figueiredo (2019), o termo *scaffolding*, que em português pode ser traduzido como andaime ou andaimento, surgiu em 1956, cunhado por Wood, Bruner e Ross, quando examinavam a interação entre pais com seus filhos, enquanto as crianças realizavam uma tarefa (GIBBONS, 2015). Partindo disso, o andaime passou a ser visto como uma metáfora que se refere ao “[...] apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 51). Tal qual um andaime é utilizado em construções civis temporariamente para que os construtores finalizem

⁷ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “As children learn their first language, they gradually learn not only the syntax or grammar of the language, but also how to vary the language they use according to the context they are in. In other words, they learn to vary the register of the language that it is appropriate for the context”.

seu trabalho, Gibbons (2015, p. 16) ressalta que, no âmbito educacional, “O andaime é, dessa forma, a assistência temporária pela qual a/o professor(a) ajuda um aprendiz a entender como fazer algo para que então possa, posteriormente, ser capaz de completar uma tarefa similar sozinho”. Dessa forma, o ensino é orientado pelos desafios que estão por vir futuramente, focando no desenvolvimento da autonomia do aluno (GIBBONS, 2015). Para tanto, o andaime, como ressaltam Gibbons (2015) e Figueiredo (2019), deve ser temporário, para que então o aluno possa construir suas próprias estruturas através de suas próprias estratégias.

Ao pensarmos na ZDP (VYGOTSKY, 1991), o andaime funciona como uma excelente metáfora para preencher o espaço existente entre o que se aprende sozinho e o que se aprende com a ajuda de outra pessoa. Isso porque podemos visualizar o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento dos alunos por meio das estruturas do andaime construídas por professores e alunos. Nesse sentido, Figueiredo (2019) explica que, conforme o aluno desenvolve sua autonomia, suas habilidades para realizar tarefas por si mesmo crescem e, de certa forma, diminuindo a necessidade de ajuda de outras pessoas.

Para visualizar a ZDP e o andaime nas aulas de línguas adicionais, nós, enquanto professores, precisamos discutir as abordagens de ensino de LA que utilizamos em nossa prática pedagógica. Figueiredo (2019) relaciona a teoria sociocultural com a Aprendizagem com Base em Tarefas (ABT)⁸ (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2011; WELP, 2011; VAN DEN BRANDEN, 2016). Para o autor, a ABT pressupõe a criação de contextos de ensino e aprendizagem naturais para o aluno, para que então ele ou ela possa utilizar a língua adicional de forma contextualizada e sócio-historicamente situada (FIGUEIREDO, 2019). Isso ocorre porque a ABT é orientada pela resolução de problemas através do uso da língua que está sendo aprendida. Por isso, Figueiredo (2019, p. 64) afirma, com base em Ellis (2000), que “Na abordagem baseada em tarefas, quando os aprendizes realizam certas tarefas com o auxílio de outros aprendizes ou do professor, eles internalizam o modo de realizá-las sozinhos em outra ocasião”. Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento consequente encontram-se na interação, isto é, na ZDP de cada estudante, que constrói conjuntamente os andaimes necessários para desenvolver novas habilidades (GIBBONS, 2015; FIGUEIREDO, 2019).

Conciliando, portanto, um EALA com foco na interação (VYGOTSKY, 1989) e na construção de andaimes, que reforçam o desenvolvimento dos alunos (GIBBONS, 2015), a língua é entendida como elemento utilizado para fazer coisas no mundo social (CLARK, 2000). Nesse viés, o ensino de línguas adicionais objetiva o desenvolvimento da cidadania dos

⁸ A discussão sobre a ABT será ampliada no próximo capítulo.

educandos pelo uso da língua em diferentes práticas sociais (SCHLATTER, GARCEZ, 2009; 2012).

Como o propósito deste trabalho é reunir a Gamificação (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019) e EALA (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012), entendo ser necessário discorrer sobre o papel dos jogos e brincadeiras na visão de Vygotsky (1991). Portanto, a próxima subseção será dedicada ao assunto mencionado.

2.1.2. Quest 2: A Teoria Sociocultural e o Papel dos Jogos e das Brincadeiras no Desenvolvimento da Criança

Ao tratarmos do papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, Vygotsky (1991) entende que o primeiro aspecto a ser considerado é o de que toda e qualquer ação realizada pela criança tida como entretenimento está no campo das atividades lúdicas. Por isso, frequentemente em sua obra, o autor utiliza os termos brincadeiras, brinquedos e jogos como sinônimos. Entretanto, sabemos hoje que são dois campos diferentes, mas que estão alicerçados em processos cognitivos importantes para a formação social da criança (VYGOTSKY, 1991).

O papel do brinquedo, como aponta Vygotsky (1991), é muito mais amplo do que o simples entretenimento. Para ele, existem duas razões para considerar os jogos e brincadeiras não apenas como objetos de prazer para a criança: a primeira razão é que existem atividades muito mais prazerosas para a criança do que uma brincadeira; a segunda razão é que os jogos e brincadeiras, se não apresentam um propósito definido, podem se tornar entediantes para a criança se os resultados não estiverem a seu favor (VYGOSTKY, 1991). Assim, Vygotsky (1991) entende que a brincadeira e o jogo têm a função de preencher um espaço nas necessidades da criança e, conseqüentemente, estão ligados aos seus processos de desenvolvimento.

Para explicar o papel dos jogos e das brincadeiras para a criança, Vygotsky (1991, p. 62) afirma que essas necessidades são preenchidas porque “A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente [...]”. Isso significa que as crianças normalmente agem porque buscam atividades prazerosas a todo momento (VYGOTSKY, 1991). Porém, conforme discorre Vygotsky (1991), em idade um pouco mais avançada, a criança não pode realizar o que deseja de imediato, visto que algumas de suas vontades são impossíveis. Como exemplo, posso citar algo sobre minha infância. Quando, por volta dos meus seis ou sete anos, meu pai finalmente pôde comprar um carro, ao observá-lo dirigindo pelas cidades de Viamão e Porto Alegre, tomei por objetivo imitá-lo: desejava dirigir o “carro

grande”. Sempre que expressava minha vontade de dirigir o carro, evidentemente, a resposta que recebia era “não”. Entretanto, quando meu pai explicava o porquê de eu não poder dirigir o “carro grande”, citando as leis que proibiam, mesmo assim, eu, enquanto criança, me sentia triste e frustrado. Na visão de Vygotsky (1991), minha lembrança pode ser explicada porque, quando a criança percebe que não pode realizar uma ação de imediato por algum motivo maior, ela recorre à sua imaginação para preencher um desejo impossível de se realizar no mundo real. Eu, naquele momento, corroborando a teoria de Vygotsky, comecei a dirigir carros imaginários por locais que criei em minha fantasia.

Vygotsky (1991) entende que, com a imaginação, a criança simula uma ação proveniente de um desejo que não pode satisfazer devido a limitações maiores. Ainda, Vygotsky (1991) observa que, dentro de seu imaginário, a criança cria regras inconscientes e age de acordo, regulando suas ações. Retomando meu exemplo, o ato de dirigir, mesmo que imaginado, exige que o carro passe por ruas, que vire à esquerda ou à direita para seguir o caminho desejado e, assim, eu me via girando a direção para vários lados quando desejava “virar à esquerda”. Esse imaginário, para Vygotsky (1991), auxilia a criança a aprender e se desenvolver, visto que ela desenvolve noções através de uma brincadeira, que emerge de situações do mundo real. Por isso, em suas palavras, “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

As brincadeiras, os jogos e os brinquedos, então, funcionam como mediadores das ações da criança com o contexto em que está inserida, mesmo que seja imaginário. Vygotsky (1991) entende que a percepção da criança em relação ao que está a sua volta funciona como “[...] um estímulo para a atividade” (p. 64): a criança entende os objetos e age sobre eles da maneira que lhe convém, ressignificando sua função. O autor nos traz o exemplo de uma criança, que, por meio da sua imaginação, transforma um cabo de vassoura em um cavalo e passa a agir sobre o objeto em questão como se realmente estivesse montada sobre um cavalo. Essas ações estão interligadas com a capacidade de a criança agir pelas suas ideias e pela maneira como constrói sentido sobre os objetos: “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1991, p. 65). Nesse sentido, por mais que a criança saiba que um cabo de vassoura não é um cavalo de verdade, na situação imaginária criada por ela, o cabo de vassoura torna-se um cavalo (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky (1991) considera que o desenvolvimento da criança ocorre também pelo seu imaginário porque essas situações, mesmo que simuladas, desencadeiam processos de aprendizagem que constroem o repertório de conhecimentos e habilidades da criança. E, nesse imaginário, os jogos, brincadeiras e brinquedos criam

“[...] na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1991, p. 67).

Vygotsky (1991) ressalta que as ações realizadas pela criança são resultado de seu imaginário, sua capacidade de atribuir significados e interpretações sobre as coisas, e de sua vontade, todos conjuntamente despertados por ações do contexto externo. Assim, a criança age no mundo conforme percebe a necessidade de assim o fazer. Se a criança tem a vontade de ser um/a guerreiro/a portador/a de espadas, automaticamente o seu conhecimento sobre o que são espadas e para que servem se associa a instrumentos que podem ser utilizados para a brincadeira, em um “faz de conta”, que é parte da imaginação (VYGOTSKY, 1991). Os processos de aprendizagem ocorrem porque, segundo Vygotsky (1991, p. 69),

“[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”

A partir disso, Vygotsky (1991) entende que o brinquedo fornece as condições necessárias para que a criança se desenvolva, porque a interação que resulta de seu imaginário através dos jogos e das brincadeiras desencadeia processos de aprendizagem que simulam o mundo real. Consequentemente, o repertório construído pela criança enquanto está brincando ou jogando será posteriormente utilizado no mundo real para a resolução de problemas (VYGOTSKY, 1991).

No campo da educação linguística, Figueiredo (2019) aponta que os jogos e brincadeiras, pela perspectiva da teoria sociocultural, funcionam como alicerces para promoção da interação entre os sujeitos escolares. Para ele, os jogos e as brincadeiras também funcionam como estratégias para apresentação e revisão de conteúdos, porque permitem que os alunos reflitam sobre o que estão aprendendo, isto é, a língua adicional alvo (FIGUEIREDO, 2019).

Destacada, portanto, a importância dos jogos e brincadeiras na perspectiva da teoria sociocultural de Vygotsky (1991), na próxima seção, discutirei sobre EALA com foco no desenvolvimento da cidadania dos alunos por meio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) e das práticas de letramento (SOARES, 2004; BRITTO, 2007).

2.2. STAGE 2: O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Na seção anterior, abordei a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1991), as noções sobre *scaffolding* (GIBBONS, 2015) e o EALA (SCHLATTER, GARCEZ, 2009; 2012). Nesta seção, discuto a concepção de língua e o caminho teórico de Ensino e Aprendizagem de Língua Adicional pelos quais oriento teórica e metodologicamente esta investigação.

Início a presente seção destacando os princípios de EALA a que me filio. Dentre as discussões teóricas sobre EALA, há uma delas que se relaciona com a Gamificação. Por isso, considero as ponderações de Schlatter e Garcez (2009), que afirmam que a aula de língua adicional deve ser pautada no uso da língua para práticas sociais. Para os autores, o princípio que guia a aprendizagem de línguas é o de que

“[...] a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127)

Nesse sentido, aprender uma língua adicional visa ampliar os repertórios de atuação dos educandos em diversos contextos culturais, de modo que encontrem e desenvolvam suas próprias estratégias para resolver problemas, utilizando a língua. Assim, enquanto profissional e pesquisador de EALA, entendo que utilizamos a língua de forma interativa para agir no mundo, agindo e reagindo a diferentes situações nos contextos sociais em que nos encontramos (CLARK, 2000).

Passo então à justificativa pela escolha do termo Língua Adicional (LA). Em consonância com Judd, Tan e Walberg (2001) e Schlatter e Garcez (2009; 2012), o termo LA determina uma aproximação do objeto de aprendizagem, que é a língua adicional, com quem vai aprendê-la. Assim, quando nós, professores de LA, adotamos essa nomenclatura no ambiente escolar, estamos estabelecendo a priorização do acréscimo de novas línguas ao repertório do aluno. Da mesma forma, criamos condições para que os alunos entendam que as

línguas adicionais são recursos da cidadania contemporânea (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). O termo “língua estrangeira” não foi adotado porque remete a algo de ordem exótica, conotação que não se adequa a um idioma (JUDD; TAN; WALBERG, 2001). Além disso, Schlatter e Garcez (2012) afirmam que as LAs são utilizadas para a comunicação transnacional, ou seja, estão a serviço das pessoas que as falam, escrevem, leem e ouvem, não sendo viável atribuir um “dono” a uma língua. A língua pertence a quem a tem em seu repertório.

Partindo-se desses princípios, espera-se que, com os conhecimentos mobilizados pelo EALA, os alunos se constituam como cidadãos, que refletem sobre o mundo e agem sobre ele de maneira crítica e criativa (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012). Assim como para Schlatter e Garcez (2009; 2012), acredito que a aprendizagem de uma língua adicional se torna relevante, pois envolve o autoconhecimento e o conhecimento do mundo, além do desenvolvimento do conceito de diversidade sociocultural. Nesse sentido, os autores elencam os motivos pelos quais se deve aprender uma LA (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 131-134):

- **Conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade:** “A aula de LA pode ser um espaço para que os seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões de mundo distintas das suas, com uma língua que pode assustar ou fascinar”. Nesse sentido, o aluno utiliza uma LA para ter oportunidades de agir criticamente sob realidades diferentes, porém, iniciando a reflexão a partir de seu contexto. Como exemplificam Schlatter e Garcez (2009), o adolescente⁹ que tem a oportunidade de se expressar por meio da LA em uma comunidade sobre futebol descobre uma infinidade de curiosidades que estão relacionadas com essa LA. A partir disso, é possível que o educando reflita sobre o que pode realizar com a LA que aprende, compreendendo novas perspectivas de participação visões de mundo para agir no mundo com as suas próprias (SCHLATTER; GARCEZ, 2012);
- **Transitar na Diversidade:** o objetivo da educação linguística “diz respeito a criar e manter condições para aprender línguas adicionais neste estágio da nossa história, em que temos quase todos na escola, o mundo se apresenta cada vez mais vasto, e a diversidade se faz presente e bem-vinda”. Assim, ensinar e aprender uma LA significa ampliar os espaços em que os estudantes podem agir no mundo atual (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Essa ampliação começa na escola, onde a diversidade se faz presente em múltiplas faces. O primeiro passo é levar o aluno a reconhecer o que há de diferente

⁹ Utilizo o termo “adolescente” porque é o público com que trabalho, além de ser o público para o qual os materiais de Schlatter e Garcez (2009; 2012) são direcionados.

em seu contexto, para então partir para outros, mais amplos. Por esses caminhos, é possível formar cidadãos capazes de utilizar o seu repertório para agir no mundo conforme as demandas que surgirem nos contextos que se apresentam na vida em certos momentos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012);

- **Refletir sobre o mundo em que se vive e agir crítica e criativamente:** o estudante que reflete e age sobre o mundo através do uso da língua está promovendo práticas de letramento, o que significa que a língua é utilizada com propósitos sociais. Nesse sentido, Schlatter e Garcez (2012, p. 41) entendem que “Promover oportunidades de letramento quer dizer fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais”. Assim, ao retomar os itens anteriores, percebemos que o conhecimento, a participação e o trânsito pela diversidade ocorrem por meio de práticas de letramento. É dessa maneira que os cidadãos podem refletir e agir sobre o mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012).

O ponto de partida para os conteúdos a serem trabalhados em uma aula de língua e, conseqüentemente, em uma aula de língua adicional, deve ser os interesses dos sujeitos escolares. Isso significa que o professor, enquanto observador, deve entender o que é necessário para que os alunos exerçam sua cidadania na aula de LA fazendo relações com o mundo dos estudantes (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012). Dessa maneira, é possível “promover uma reflexão sobre o que é importante ser tratado na escola e assim criar uma noção mais clara de onde queremos chegar, levando em conta o que já sabemos sobre as condições que temos.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 47).

O processo de ensino e aprendizagem que constitui esse modelo é o letramento¹⁰ (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Para entender esse conceito, precisamos retomar suas origens, dado o fato de que seu surgimento é, de certa forma, recente. Soares (2009) explica que a palavra “letramento” já foi entendida como “alfabetização”, bem como suas variações de campo semântico. Isso significa que, por muitos anos, pessoas que aprendiam a ler e escrever eram tidas como alfabetizadas ou letradas. Assim, conforme a passagem dos anos e as mudanças que ocorrem na sociedade, o olhar dos pesquisadores passou a ser direcionado para o que as pessoas conseguiam fazer utilizando a língua para transitar na sociedade. Para Kleiman (1995), os acadêmicos perceberam a

¹⁰ E suas ramificações, que serão discutidas no Capítulo 3 da presente dissertação.

necessidade de opor o termo “alfabetização” ao termo “letramento” para compreender os processos de uso da língua. Assim, os estudos sobre letramento passaram a examinar “as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Como exemplo, podemos pensar no surgimento da escola com a função de oferecer condições para que a população lidasse com burocracias do mundo letrado (KLEIMAN, 1995). Conseqüentemente, o termo acabou por se readequar em relação ao seu significado, visto que, como afirma Britto (2007, p. 24), “[...] a língua é um fenômeno de ordem histórica e, como tal, realiza-se e produz-se em função da ação humana, do trabalho humano”.

Para Soares (2004, p. 97), o letramento está ligado, principalmente, ao “[...] desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Isto é, o letramento se refere às habilidades de uso da língua em contextos sociais de ação humana (KLEIMAN, 1995; BRITTO, 2007; SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Nesse sentido, a aula de LA precisa ser estruturada por tarefas cujos propósitos são as práticas de letramento, visto que, como pontuam Schlatter e Garcez (2012), o aluno precisa transitar por diferentes práticas sociais através do uso da língua. Isso se justifica porque, conforme Britto (2007, p. 30),

“Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade.”

Partindo dessa linha teórica, podemos entender que o ensino de LA deve se organizar a partir de temáticas e conteúdos cuja relevância seja primordial para o sujeito que está aprendendo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Acredito que uma educação linguística que esteja de acordo com a vida cotidiana dos estudantes seja mais efetiva, corroborando com Schlatter e Garcez (2012, p. 49), que afirmam que um currículo progressivo de educação linguística

“[...] tem como ponto de referência as práticas sociais públicas que acontecem pelo uso da linguagem e está voltado para a ampliação da participação dos educandos nas esferas de uso da linguagem em que já atuam e seu ingresso em novos espaços de participação, alguns dos quais eles nem sequer vislumbram.”

Assim, as práticas de letramento exigem ação pelo uso da língua (KLEIMAN, 1995; CLARK, 2000; BRITTO, 2007; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012). Por isso, a participação dos estudantes é fundamental no processo de aprendizagem. Quando o aluno participa da aula

(e na aula), ela ou ele está agindo sobre o seu mundo para explorar outros mundos. Nesse sentido, Schlatter e Garcez (2012) entendem que há necessidade de criar condições para que os alunos possam agir. Essa noção deve orientar o trabalho pedagógico de professores no momento de estabelecer os objetivos de aprendizagem.

Visto que a aprendizagem pelo uso da língua ocorre pela participação ativa dos alunos, Schlatter e Garcez (2012) entendem, também, que é preciso determinar qual o tipo de participação mais se adequa à determinada aula. Para os autores, é preciso pensar em como os alunos conseguem participar, conforme suas individualidades. A sala de aula, portanto, precisa ser um espaço democrático, em que os alunos podem definir como lidam com as tarefas que lhes são propostas. Isso significa que a participação do aluno não necessariamente seja o momento em que ele ou ela usa a fala para expressar suas ideias, mas sim, momentos em que os estudantes conseguem utilizar a língua para realizar as tarefas “[...] de maneira crítica, criativa e atuante, o que pode ser feito de diversas maneiras, até mesmo por estudantes que, por razões de personalidade, pouco falam na discussão conjunta em sala de aula” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 53).

As perspectivas teóricas previamente mencionadas (KLEIMAN, 1995; CLARK, 2000; SOARES, 2004; BRITTO, 2007; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012) nos levam à discussão do que se deve ensinar na aula de língua adicional. Ainda que seja de comum conhecimento que, nas escolas do setor público, o ensino com base em estudos de recursos gramaticais seja recorrente, documentos oficiais - como os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009), ou a própria Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018) -, já apontam para perspectivas de ensino de línguas diferentes daquelas que focam apenas na língua enquanto forma (SIMÕES et al., 2012). Conforme Simões et al. (2012), a concepção de linguagem que é base de um ensino de línguas conteudista trata a língua como totalmente desligada de seus falantes. Basicamente, nessa perspectiva, a língua é vista como um organismo vivo, independente da sociedade e dos grupos sociais em que é falada.

Alternativamente, o texto, e suas diversas manifestações sociais, deve ser o objeto de ensino da aula de língua. Conforme Filipouski, Marchi e Simões (2009, p. 54), “Através da língua (materna ou outras), os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nos mais variados contextos”. Tal noção se relaciona com a concepção de língua cunhada por Clark (2000): utilizamos a língua para agir socialmente no mundo. Portanto, podemos entender que a língua se manifesta por textos enunciados por seus falantes quando inseridos em uma esfera de atividade humana (SIMÕES et al., 2012; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Um ensino de língua cujo objetivo é formar cidadãos para participar no mundo, aprender sobre ele

por meio do conhecimento de sua própria história, necessariamente precisa ser estruturado por textos que circulam em diferentes esferas sociais (SIMÕES et al., 2012; SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Da mesma forma, quando pensamos em um EALA cuja proposta é agir no mundo enquanto cidadão, é importante considerar, como a língua funciona para o indivíduo que a utiliza na sociedade. Bakhtin (1997) entende que a sociedade como conhecemos - em que seres humanos precisam agir por meio da língua -, seja organizada por gêneros discursivos materializados pelos próprios seres humanos. De acordo com o autor, os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), que são determinados pelo funcionamento da linguagem em contextos sociais diversos. Assim, as esferas da atividade humana, de uma maneira ou de outra, estão sempre relacionadas com a linguagem (BAKHTIN, 1997). Em sua obra, Bakhtin (1997) defende que cada enunciado é concreto e único, porque só é proferido de acordo com as condições do contexto social, isto é, em cada esfera de atividade humana. Bakhtin (1997, p. 279) também afirma que

“O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.”

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso só existem porque, interdependentemente, são caracterizados por algo sobre o que se fala (temática), pela maneira como a língua é utilizada (estilo) e pelo modo como o discurso é construído por quem o enuncia (construção composicional). Ainda, nessa interdependência, o enunciado ocorre a partir da esfera da atividade humana em que se materializa, considerando as características do contexto social em que é proferido (BAKHTIN, 1997). Portanto, nesse processo, todo enunciado será resultado de condições históricas de produção (BAKHTIN, 1997). Assim, os enunciados não se repetem no que tange ao propósito pelos quais são enunciados: alguém pode falar algo com a mesma forma de um enunciado proferido anteriormente, mas esse enunciado nunca será o mesmo, visto que as condições históricas de produção são completamente diferentes das do enunciado original (BAKHTIN, 1997).

Por isso, Bakhtin (1997) defendia que os gêneros do discurso, tanto em manifestações orais quanto escritas, são heterogêneos, visto que podem ser enunciados concretamente como exemplifica o autor: em uma carta, documentos oficiais militares ou declarações públicas em

sentido amplo. Além disso, Bakhtin (1997) entendia que os gêneros do discurso não são fixos por todo o sempre: conforme o ser humano percorre as linhas do tempo e se desenvolve, novas esferas da atividade humana são criadas e, conseqüentemente, surgem novos gêneros. Nesse sentido, podemos pensar nos gêneros do discurso existentes atualmente, como o jogo eletrônico e seus diversos gêneros (RPG, Estratégia, Ação), os aplicativos virtuais para *smartphones* e até mesmo as redes sociais.

Considerando, portanto, os gêneros do discurso de Bakhtin e EALA com foco no uso da língua em práticas sociais, Welp (2011, p. 7) afirma que

“[...] um trabalho em sala de aula que articule temas e gêneros do discurso através de textos autênticos pode oferecer ao educando diversas oportunidades de mostrar como essa língua se apresenta nas diversas situações comunicativas do cotidiano e prepará-lo para sua ativa participação no mundo através do uso da língua.”

Assim, toda e qualquer aula de língua, seja materna ou adicional, deve ser estruturada por textos autênticos, isto é, textos cujos propósitos são sociais e criados sem finalidade de ensino formal de língua (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Para Welp (2011, p. 8), textos autênticos são “[...] amostras dos usos da língua em contextos específicos que podem ser motivo de discussão do ponto de vista de sua composição e estilo”, isto é, são textos que não foram criados para propósitos de ensino de línguas. Dessa forma, o ensino da língua não ocorre de maneira descontextualizada e sem conexão com a realidade da comunidade escolar. Simões et al. (2012, p. 78) concluem que

“Sendo, então, os gêneros do discurso um elo entre os textos e as atividades das pessoas, ao pensar sobre gêneros que podem ser recriados no contexto da escola, por meio da leitura significativa e da produção de textos, estamos pensando em esferas da vida que passarão a permear o trabalho escolar.”

A relevância do trabalho com gêneros do discurso na educação linguística, portanto, está no desenvolvimento do exercício da cidadania do educando. É nesse momento em que ele irá perceber a si mesmo como cidadão, “ampliando sua participação em diferentes práticas sociais e engajando-se no discurso com outras esferas da sociedade sem abrir mão de seus próprios valores” (WELP, 2011, p. 8).

Essas reflexões nos levam a pensar, então, em quais gêneros discursivos devem estruturar uma aula de língua adicional e que textos serão selecionados pelos professores no planejamento das aulas. Schlatter e Garcez (2012, p. 89) defendem que, na aula de LA, “Os textos que vamos ler e escrever serão textos que atualizam gêneros do discurso que fazem parte

de diferentes práticas sociais relevantes”, o que significa que as práticas de leitura e escrita devem considerar gêneros discursivos que estejam relacionados com o contexto dos educandos. Partindo disso, Welp (2011, p. 8) indica que “o primeiro passo para um trabalho relevante com o texto pode ser a seleção da temática a ser discutida de acordo com os interesses do aluno”. Para tanto, realizar um levantamento sobre com o quê os alunos se identificam é fundamental para pensar em temáticas e, em seguida, em que gêneros discursivos circulam por essas temáticas (WELP, 2011). Identificados os gêneros discursivos relacionados a uma temática definida, o professor seleciona os textos e então planeja “as ações que têm relação com essa temática” (WELP, 2011, p. 8).

Partindo dessa abordagem de EALA, sigo para a discussão sobre a pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTIZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2019), para complementar as considerações realizadas nesse capítulo.

2.3. *STAGE 3*: OS MULTILETRAMENTOS

Falar sobre Multiletramentos demanda um conhecimento histórico do conceito de letramento, dado o surgimento de novos gêneros discursivos na sociedade, que se manifestam em diferentes esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1997). Como já vimos na seção anterior, o letramento surgiu como um conceito para explicar as práticas sociais envolvidas na leitura e na escrita do dia a dia dos indivíduos, permitindo-lhes agir no mundo (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004). Entretanto, com o passar do tempo, novas práticas de letramento começam a emergir porque, conforme apontam Rojo e Moura (2019, p. 11),

“[...] as mudanças nos escritos e impressos, sobretudo as mudanças recentes que, a partir dos anos 1990, vêm transformando o texto escrito e impresso em digital devido às mudanças das mídias, permitindo assim que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de *performances*¹¹ e danças, texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivado como multissemiótico ou multimodal.”

Isso significa que essas novas formas de leitura e escrita causam um impacto na sociedade, visto que as pessoas precisam, agora, lidar com práticas de letramento estruturadas por textos que não são lidos da esquerda para a direita somente, mas que são compostos por elementos não-verbais e verbais que interagem e significam algo no mundo/contexto em que foram produzidos (ROJO; MOURA, 2019). Entretanto, nós, enquanto professores de línguas,

¹¹ Grifo dos autores.

precisamos pensar em como introduzir essas práticas de letramento em sala de aula, uma vez que nossos alunos já circulam por elas, de certa forma.

Para Rojo e Moura (2019), todas as atividades do dia a dia são realizadas através de práticas de letramento, sejam os indivíduos alfabetizados ou não. Pegar ônibus, ir ao banco retirar dinheiro e se informar através de jornais são exemplos trazidos por Rojo e Moura (2019) para destacar o que as pessoas fazem com a língua que falam, mesmo que o acesso às práticas de letramento de esferas valorizadas socialmente lhes sejam, muitas vezes, negadas. Nesse sentido, Rojo e Moura (2019, p. 17) afirmam que “[...] a distribuição dessas práticas letradas valorizadas não é democrática: como mostra o Indicador de Analfabetismo Funcional, o INAF, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema.”. O acesso a essas práticas de letramento valorizadas ainda é limitado a boa parte da população brasileira, e, para Rojo e Moura (2019), deve ser democratizado na instituição escola. Por esse motivo, destaco a necessidade do trabalho com os novos letramentos em EALA, pois, assim como Schlatter e Garcez (2009; 2012), considero que uma LA permite que o aluno amplie seu repertório partindo do contexto em que se encontra.

No ano de 1994, Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee, Norman Fairclough, entre outros, uniram-se para investigar as mudanças que estavam ocorrendo nos textos e, conseqüentemente, nas práticas de letramento (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2019). O Grupo de Nova Londres (doravante GNL. Em inglês, *New London Group*), nome que decidiram adotar, surgiu como propósito de investigar de que formas os textos se modificavam. O grupo focou em pesquisar

“[...] a mudança das palavras e as novas demandas colocadas às pessoas enquanto construtores de sentido em ambientes de trabalho que se modificam, enquanto cidadãos em espaços públicos que se transformam e nas nossas mutáveis dimensões da vida em comunidade - nosso mundo da vida” (COPE; KALANTZIS, 2000).

Dessa forma, o GNL pôde verificar como a construção de sentido se alterou ao longo dos anos. O grupo identificou que os textos não eram mais necessariamente escritos, mas sim compostos de inúmeras formas de linguagens, sendo, portanto, multimodais (COPE; KALANTZIS, 2000). Partindo disso, o GNL começou a debater acerca da existência dos Multiletramentos, um conceito que é, de acordo com Rojo e Moura (2019, p. 20), bifronte, porque

“aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens de textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro,

uma explosão multiplicativa dos letramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens [...].”

Há, portanto, uma dualidade que compõe o conceito de multiletramentos: a diversidade sociocultural e a diversidade linguística. Nesse sentido, podemos retomar o conceito de letramento e ampliá-lo, levando em consideração as práticas de letramento não somente centradas na língua, mas na língua relacionada com outras linguagens (KALANTZIS; COPE, 2000; ROJO; MOURA, 2019).

Cope e Kalantzis (2000) afirmam que a multiplicidade e a integração de diferentes modos de construir sentido está diretamente relacionada a elementos textuais associados a elementos não-textuais, como sons, imagens, vídeos, etc. Os textos, que são multimodais, em sua maioria, são veiculados por ordem midiática, isto é, circulam na sociedade por meios eletrônicos. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000) reiteram que a construção de sentido acontece de maneira multimodal, sendo os significados do que está escrito uma parcela de padrões de construção de sentido que envolvem as mídias. Por essa razão, para os autores, é importante pensar em letramentos multimodais, porque os textos midiáticos alteram o modo como entendemos o mundo pela linguagem, criando novas formas de utilizar a língua (COPE; KALANTZIS, 2000).

Cope e Kalantzis (2000) também afirmam que o crescimento da conexão global e da diversidade cultural demanda o manejo com diversidades linguísticas e culturais. Assim, o modo como utilizamos a língua para agir no mundo precisa levar em conta aspectos comunicativos e culturais. O exercício da cidadania, conforme afirmam Cope e Kalantzis (2000), precisa necessariamente considerar a interação em diferentes esferas de atividade humana, utilizando a língua em suas múltiplas facetas, bem como os padrões de comunicação multiculturais. Nesse sentido, para Rojo e Moura (2019, p. 23), “o termo ‘multiletramentos’ remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais”, o que significa que a multimodalidade está relacionada com práticas sociais que acontecem pelo uso da língua. Como anteriormente pontuado, os textos multimodais são construídos a partir de elementos não-verbais e verbais, coordenados, de modo que a construção do sentido ocorra somente pela leitura integral do texto. Como exemplo, vamos consultar a imagem a seguir, retirada do jogo eletrônico *The Elder's Scrolls V: Skyrim* (HOWARD, 2011; 2015).

Figura 3 - Tela de Criação de Personagem do Jogo Eletrônico The Elder Scrolls V: Skyrim



Fonte: Howard (2011; 2015).

A imagem acima, retirada do início do jogo em questão, é o momento em que o jogador se depara com a tarefa de criar o seu personagem, o qual representará a identidade que assumirá no jogo. A primeira questão a ser discutida é a de que a leitura da tela não é realizada como em um texto escrito no papel: ela se dá conforme a necessidade do jogador. Existe, portanto, uma relação entre os elementos verbais e não-verbais. Quando o jogador lê a palavra *Body* (corpo), localizada na parte superior da tela, entende que aquela opção será utilizada para definir as características do corpo do personagem. Assim, ele vai até ela para realizar as modificações que deseja, que podem ser verificadas no lado esquerdo. Ao selecionar a *Weight* (peso), o jogador entende que pode modificar o seu personagem quanto às características físicas relativas ao peso. O mesmo pode ser feito em relação à altura (na opção *Height*). Conforme o jogador escolhe as características de seu personagem, sua imagem se modifica na própria tela. Esse processo ocorre de imediato: se o jogador quer um personagem alto, ele escolhe a altura e verifica a aparência do personagem no exato momento de sua escolha. A título de ilustração, convido o leitor a acessar o código QR a seguir com um aparelho *smartphone* com a finalidade de abrir um vídeo que mostra um jogador criando o seu personagem.

Figura 4 - Código QR com Exemplo de Criação de Personagem em The Elder Scrolls V: Skyrim



Fonte: criado por mim (2021).

Observamos que, nesse texto multimodal, o jogador precisa associar os elementos verbais - quando seleciona determinada característica física do personagem -, com os elementos não-verbais - quando observa o seu personagem no centro com as mudanças físicas já incorporadas -, para compreender o que precisa fazer e como fazer. Assim, podemos verificar que as práticas de letramento envolvidas nesse texto multimodal consideram justamente as construções de sentido que o jogador precisa para realizar a tarefa do jogo naquele momento específico (COPE; KALANTZIS, 2000; 2015).

Na perspectiva do uso da linguagem para agir no mundo (CLARK, 2000), portanto, o exemplo que trouxe corrobora o que Rojo e Moura (2019, p. 24) afirmam: “Representação e comunicação hoje são tramadas, conjuntamente, por uma diversidade de meios ou modos das linguagens, os letramentos são plurais, e outros modos das linguagens que integram os enunciados muitas vezes são mais proeminentes e significativos”. Nesse sentido, as práticas de letramento consideram todos os elementos estruturantes de um gênero discursivo (BAKHTIN, 1997). O sentido apenas é devidamente construído a partir da associação entre os elementos verbais e os não-verbais conjuntamente (ROJO; MOURA, 2019).

É importante destacar o meio pelo qual esses processos de construção de sentido ocorrem: as mídias. A palavra *mídia*, em português, se origina da palavra inglesa *media*, que por sua vez teve sua origem a partir da palavra *medium*, em latim (ROJO; MOURA, 2019). O termo enfatiza o ponto chave para pensar nas nuances expandidas de uso da linguagem: os textos multimodais são produzidos e veiculados por algum meio de comunicação. Tais textos só existem porque foram produzidos para esses meios e, sem seu suporte, não fariam sentido (ROJO; MOURA, 2019). Para Rojo e Moura (2019), as mídias são divididas em diferentes eras

culturais, sendo que as práticas de multiletramento encontram-se hoje nas eras culturais da cibercultura. Os autores afirmam que a cibercultura molda a maneira como consumimos mídias porque podemos realizar escolhas de como, quando e onde ter acesso ao que desejamos. Isso caracteriza a cibercultura como a cultura do acesso, porque é possível transitar em múltiplas formas de experiências de entretenimento de natureza midiática (ROJO; MOURA, 2019).

Portanto, entendi a necessidade de incluir nesta dissertação uma discussão sobre o que são os jogos eletrônicos, quais suas características midiáticas e que práticas de letramento os envolve. Partindo disso, faz-se necessário discutir a formação de professores de LA para o trabalho com o mundo dos jogos, e da Gamificação, em EALA, que realizo no próximo capítulo do presente trabalho.

Neste capítulo, discuti a teoria sociocultural de Vygotsky (1989) e a metáfora do andaimento (GIBBONS, 2015; FIGUEIREDO, 2019), dada sua relevância e relação com as práticas sociais que ocorrem pelo uso da língua e com a aprendizagem e o desenvolvimento. Em seguida, descrevi a concepção de EALA que fundamenta esta dissertação. Tracei um caminho teórico sobre EALA com foco no desenvolvimento da cidadania através do uso da língua em práticas sociais que envolvem o aluno em diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997; CLARK, 2000; SOARES, 2004; BRITTO, 2007 SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; WELP, 2011) e finalizei com considerações sobre a Pedagogia dos Multiletramentos para EALA (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2019). No próximo capítulo, trato das Aprendizagens Ativas sob a ótica de Moran (2018), Feltes e Oliveira (2019) e Pischetola e Miranda (2019), discuto o jogo eletrônico como manifestação artística (GEE, 2008; BOBANY, 2008) e apresento a Gamificação em EALA (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019), bem como uma discussão inicial sobre Formação de Professores de EALA voltada para a Gamificação ().

3. LEVEL 3: APRENDIZAGENS ATIVAS, GAMIFICAÇÃO E A ESTÉTICA DOS VIDEOGAMES

No capítulo anterior, discuti a Teoria Sociocultural, o papel dos jogos e brincadeiras na visão de Vygotsky (1991), o Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012) e a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTIZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2019). Neste capítulo, abordo as discussões teóricas sobre as Aprendizagens Ativas (MORAN, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019; PISCHETOLA; MIRANDA, 2019), os jogos eletrônicos enquanto arte (BOBANY, 2004) e a Gamificação (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). A seguir, começo a tratar das Aprendizagens Ativas pela perspectiva de Moran (2018), Feltes e Oliveira (2019) e Pischetola e Miranda (2019).

3.1. STAGE 1: APRENDIZAGENS ATIVAS OU PRÁTICAS INTERATIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS?

As Aprendizagens Ativas¹² são definidas como pedagogias em que professores criam condições para que o aluno atue como protagonista da sua própria aprendizagem (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). Nesse sentido, por mais que a construção do conhecimento entre professores e alunos seja importante, na visão de Moran (2018), a presença do questionamento e da experimentação é fundamental nos processos de aprendizagem do aluno. Ou seja, o aprender ativo se opõe ao modelo de sala de aula descrito por Moran (2018) como tradicional, que deposita no professor a missão de "trazer o conhecimento" para os alunos, que são vistos apenas como receptores.

O modelo de aprendizagem ativa visa ampliar o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação ao que pode realizar no mundo (MORAN, 2018). Dessa forma, Moran (2018) indica a existência de estratégias específicas para práticas de ensino que colocam o aluno em constante ação em seu processo de aprendizagem. Segundo o autor, o aprendiz age com liberdade sobre os conhecimentos que precisa adquirir, e o professor atua como um orientador ou mentor sobre o que o aluno consome e o que precisa ser consumido (MORAN, 2018). O papel do professor, portanto, se resume em criar oportunidades para que os alunos possam entrar

¹² O termo "Aprendizagem Ativa" vem do inglês *Active Learning*. Embora a tradução mais frequente para esse termo em português seja "Metodologias Ativas", optei por utilizar Aprendizagens Ativas porque essas abordagens se associam mais ao processo de aprendizagem que ao ensino, visto que as responsabilidades e desenvolvimento são centradas no discente.

em contato com conteúdos escolares e descobri-los por si só, para “[...] irem além de onde conseguiriam ir sozinhos” (MORAN, 2018, p. 38).

A justificativa para a presença das aprendizagens ativas no contexto escolar se deve à aproximação entre alunos e professores com os assuntos a serem discutidos (MORAN, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019). Isto é, os sujeitos da comunidade escolar, conjuntamente, trabalham para ativamente analisar, sintetizar e estabelecer hipóteses para a solução de problemas. Conforme afirmam Feltes e Oliveira (2019), a aprendizagem ativa garante ao aluno a possibilidade de agir enquanto um ser social, atuante no meio em que se encontra. Assim, podemos compreender que, em sala de aula, “[...] alunos e professor estão em um constante debate, não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre qualquer problema que seja relevante para o discente”¹³ (FELTES; OLIVEIRA, 2019, p. 4).

Para colocar em prática um processo de aprendizagem ativo, Moran (2018) defende a existência de metodologias pedagógicas que visam o envolvimento ativo do aluno no contexto escolar. Para o autor, essas metodologias têm por objetivo desenvolver as habilidades dos alunos para que eles atuem na construção do seu processo de aprendizagem (MORAN, 2018). Para isso, é necessário percorrer nuances de aprendizagens ativas em construções individuais, grupais e tutoriais: a primeira se refere ao caminho de aprendizagem que o aluno escolhe e percorre sozinho; a segunda se refere a como o aluno consegue ampliar as construções de conhecimento quando se envolve com outras pessoas, compartilhando saberes e diferentes modos de produzir conhecimento; e a terceira se refere ao que cada aluno consegue aprender por meio de tutoria de pessoas mais experientes (MORAN, 2018).

Para Moran (2018), é necessário personalizar as experiências de aprendizagem ativas para que elas sejam ainda mais significativas para o discente. Segundo o autor, a aproximação da aula com a vida do aluno visa estabelecer conexões entre o seu repertório e o que ele pode descobrir agindo no mundo (MORAN, 2018). Para tanto, Welp (2011) e Moran (2018) entendem que o papel das instituições escolares, bem como de seus agentes, é encontrar os interesses dos alunos para que eles possam se movimentar na construção de conhecimentos profundos e amplos. Ainda conforme Moran (2018, p. 41), isso se justifica porque

“A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.”

¹³ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “[...] students and teacher are in a constant debate, not only about the content, but also about any other issue that is relevant to the learner”.

Consoante a essa noção, Simões et al. (2012) se referem à fruição na aprendizagem, afirmando que o processo de ensino precisa considerar aspectos individuais dos alunos, isto é, eles precisam estar envolvidos em práticas que tragam seus mundos para a escola. Esse movimento de aproximação entre o mundo do aluno, que inclui seus gostos pessoais, e o contexto escolar permite que o aluno amplie seus conhecimentos partindo da sua individualidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; SIMÕES et al., 2012). Assim, Schlatter e Garcez (2012) acreditam que através da aprendizagem com base em tarefas seja possível garantir que o aluno construa seu repertório com autonomia.

Há de se pensar que, na gama das Aprendizagens Ativas, existem diferentes estratégias e pedagogias, nomeadas, que buscam garantir um processo de ensino e aprendizagem mais autônomo. De acordo com Feltes e Oliveira (2019), o modelo de aprendizagem ativo é garantido por meio da combinação das seguintes metodologias: 1) Ensino de Língua Comunicativo; 2) Aprendizagem com Base em Tarefas; 3) Abordagem Participativa; 4) Abordagem de Aprendizagem Experimental; 5) Abordagem Cognitiva; 6) Abordagem Centrada no Aluno; 7) Aprendizagem com base em Problemas; e 8) A Sala de Aula Invertida. O quadro a seguir, com base em Feltes e Oliveira (2019, p. 7), sistematiza o que representa cada um dos métodos descritos.

Quadro 1 - Métodos de Aprendizagem Ativa em EALA

ABORDAGEM	DESCRIÇÃO
Ensino de Língua Comunicativo	Trata a língua como um sistema para a comunicação, os contextos sociais são evidenciados e os alunos são colocados em situações de interpretação de papéis e dramatização para praticar a língua alvo.
Aprendizagem com Base em Tarefas	Os alunos precisam concluir tarefas utilizando a língua alvo para realizá-las.
Abordagem Participativa	O aluno é responsável por encontrar e estudar conteúdos de seu interesse que se relacionem com a sua realidade utilizando a língua alvo.
Abordagem de Aprendizagem Experimental	O aluno aprende ao realizar ações, e o papel do professor é humanizar o processo de aprendizagem.

Abordagem Cognitiva	O foco do trabalho é a autonomia do aluno em relação à aquisição de regras linguísticas.
Abordagem Centrada no Aluno	O foco é no desenvolvimento da autonomia do aluno, e o professor é tido como um guia em seu processo de aprendizagem
Aprendizagem com Base em Problemas	Os alunos são colocados para resolver problemas e, conseqüentemente, construir conhecimentos para assim fazê-lo.
Sala de Aula Invertida	O aluno aprende os conteúdos por si mesmo, fora da sala de aula. A aula é o momento de discutir as pesquisas e esclarecer dúvidas.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Feltes e Oliveira (2019).

Conforme as autoras, no EALA, esse conjunto de metodologias possibilita práticas pedagógicas que entendem que todos os sujeitos do contexto escolar são responsáveis pela sua aprendizagem. Isso significa que, ao combinar diferentes metodologias na prática docente, os alunos criam suas próprias estratégias de aprendizagem utilizando a língua adicional alvo como instrumento de ação (FELTES; OLIVEIRA, 2019). Assim, com base nas metodologias descritas no Quadro 1, Feltes e Oliveira (2019) sugerem que o professor utilize as seguintes estratégias de ensino de LA em suas aulas:

- **O Uso de Portfólios:** as autoras entendem que a função do portfólio é registrar o progresso do aluno no que se refere aos seus estudos. Com esse material, o aluno pode acompanhar suas produções, bem como recorrer a elas quando identificar a necessidade de retomar aprendizagens anteriores (FELTES; OLIVEIRA, 2019);
- **Debates:** utilizar o debate é uma estratégia importante de aprendizagem ativa, visto que os alunos estarão em posições em que precisam opinar, construindo argumentos e utilizando a língua para poderem se expressar. Para isso, o professor precisa criar um ambiente encorajador, em que os discentes possam se arriscar para aprender (FELTES; OLIVEIRA, 2019);
- **Desenvolvimento de Projetos:** o desenvolvimento dos projetos pedagógicos permite que os alunos exercitem sua autonomia transitando por diferentes esferas de atividade humana. Dessa forma, eles utilizam a língua para investigar temas pré-definidos e solucionar problemas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009);

- **Sala de Aula Invertida:** os alunos precisam realizar uma pesquisa sobre um conteúdo específico fora de sala de aula, aprender sobre o tema e trazê-lo para a sala de aula. Assim, o tempo da aula fica reservado para a prática, e o professor utiliza seu tempo para atender as necessidades dos alunos preenchendo lacunas (MORAN, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019);

As estratégias apresentadas por Feltes e Oliveira (2019) podem, portanto, ser combinadas e o professor pode mesclar diferentes metodologias para criar aulas que garantam aprendizagens ativas. Nesse sentido, Moran (2019, p. 65) afirma que combinar estratégias pedagógicas, “[...] relacionando sempre o que consideramos socialmente importante (currículo) com a vida, interesses e necessidades de cada estudante é decisivo para o sucesso na educação, para sermos relevantes como docentes e como escolas”.

Nesse contexto, a Aprendizagem com Base em Tarefas (ABT) se caracteriza como uma aprendizagem ativa relevante na aula de LA gamificada, pois, segundo Schlatter e Garcez (2012, p. 95), a tarefa pedagógica “consiste no planejamento e no direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelo participantes do evento educacional escolar, incluindo a explicitação, completa ou parcial, do contexto de uso da linguagem ao qual a tarefa alude”, indicando assim o foco nos propósitos e diálogos pensados no planejamento da aula. Dessa forma, a ABT adquire um caráter central na construção das aulas gamificadas¹⁴, visto que sua finalidade é oferecer desafios com a mobilização adequada de conhecimentos para que o aluno atinja objetivos determinados previamente (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Somando-se a isso, Van den Branden (2016, p. 242) afirma que, na ABT, “os alunos não apenas adquirem a língua *a fim de* usá-la para alcançar objetivos funcionais, mas também o fazem *enquanto* tentam atingir esses objetivos”¹⁵. Assim, a ABT direciona o aluno a mobilizar os conhecimentos da língua alvo que está sendo aprendida dentro de um contexto real para atingir determinados objetivos. A língua é, portanto, o guia que o estudante precisa lidar para atingir esses objetivos e, com o suporte devido, o aluno aprende a língua conforme a utiliza nesses contextos reais (WELP, 2011; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; VAN DEN BRANDEN, 2016).

¹⁴ A discussão sobre aulas gamificadas será apresentada na seção 3.2. da presente dissertação.

¹⁵ Traduzido livremente por mim. Os destaques em itálico são do autor. Trecho original em inglês: “In this approach to language learning, students not only acquire language *in order to* use language to reach functional goals, they also do so *while* trying to achieve these goals”.

Assim, sendo a ABT o modelo estruturante, Van den Branden (2016) afirma que, comumente, o planejamento de uma aula e da unidade didática (doravante UD) são constituídos de tarefas preparatórias para atividade pedagógica, de tarefas de desempenho e de tarefas de fechamento da aula. Para o autor, tarefas preparatórias para atividade pedagógica são realizadas no início de uma UD, partindo de um caráter organizacional, porque preparam estudantes e professores socioemocionalmente para as tarefas de desempenho. Basicamente, são tarefas que ativam conhecimentos prévios, bem como aquelas que preparam os alunos para a leitura de textos (VAN DEN BRANDEN, 2016). Em seguida, Van den Branden (2016) descreve as tarefas de desempenho como aquelas em que os alunos precisam construir conhecimento para resolver as problemáticas postas. Dessa forma, as tarefas precisam ser propostas de modo que permitam que o aluno transite pela temática e suas subtemáticas, bem como pelos recursos linguísticos necessários para resolver as tarefas. E, concluindo, Van den Branden (2016) explica que as tarefas de fechamento de aula funcionam como atividades pedagógicas que retomam o conteúdo mobilizado pelos alunos no processo de aprendizagem no decorrer das tarefas anteriores, como uma forma de avaliar a importância do que foi assimilado na UD.

Ao pensar no contexto de ensino de Línguas Adicionais no Brasil, Schlatter e Garcez (2009; 2012) definem como as tarefas podem ser criadas e estruturadas em uma UD no planejamento das aulas. Assim, Schlatter e Garcez (2009, p. 162-164) propõem os seguintes modelos de tarefas para a construção de UDs inseridas em um Projeto de Trabalho:

- **Tarefas Preparatórias:** esse tipo de tarefa envolve a ativação de conhecimentos prévios do aluno para utilização no decorrer da UD. Dessa forma, é possível mapear e preparar o aluno para a leitura do texto, mesmo que seu conhecimento prévio não seja suficiente, já que o professor pode utilizar estratégias para construir conhecimentos prévios necessários para a leitura do texto;
- **Tarefas de Compreensão no Contato Inicial com o Texto:** com esse tipo de tarefa, o professor coloca o aluno em contato com o texto para pensar em aspectos, como o gênero, o interlocutor, o suporte em que o texto será publicado, etc. O professor pode trabalhar inicialmente com a associação entre elementos verbais e não-verbais presentes no texto, para chamar a atenção do aluno à temática a ser discutida. Além disso, é fundamental que essas tarefas direcionem o aluno à compreensão do texto na medida em que são estabelecidas relações com seu cotidiano;
- **Tarefas de Reação ao Texto:** para esse tipo de tarefa, o professor deve pensar em como os alunos podem responder ao texto lido. Para tanto, a construção da tarefa precisa

considerar quais gêneros discursivos podem ser produzidos como uma resposta ao texto estruturante da UD;

- **Tarefas de Resposta aos Textos dos Alunos:** esse tipo de tarefa diz respeito à adequação das produções dos alunos ao gênero discursivo proposto. Assim, é importante criar um espaço em que os alunos possam refletir acerca das características do texto produzido, bem como realizar possíveis readequações. Isto é, são tarefas que focam nas ações de escrita e reescrita das produções;
- **Tarefas para Promover a Reflexão sobre Aspectos Culturais:** as tarefas de reflexão sobre aspectos culturais convidam os alunos à compreensão de outras realidades, que podem ou não se relacionar com as suas. Portanto, as tarefas devem focar em aspectos do cotidiano dos alunos e suas relações com a diversidade entre eles e pessoas falantes de outras línguas;
- **Tarefas para a Prática de Recursos Linguísticos de Maneira Contextualizada:** para trabalhar recursos linguísticos, as tarefas devem focar no sentido e ação de seu uso, e não apenas na forma. O papel das tarefas de práticas de recursos linguísticos, portanto, é promover o uso da língua de maneira contextualizada, para que mobilizem a língua para agir no mundo;
- **Tarefas para Além da Sala de Aula:** o objetivo desse tipo de tarefa é ampliar o repertório mobilizado dos alunos durante o projeto de trabalho para estabelecer conexões com o mundo e com outras disciplinas escolares. Para isso, as tarefas devem guiar o aluno a pensar em como utilizar esses conhecimentos em outras situações, bem como criar novas oportunidades para sua utilização de modo significativo.

A partir disso, dada a importância da aprendizagem ativa na aprendizagem de línguas adicionais (FELTES; OLIVEIRA, 2019) para o desenvolvimento da autonomia dos discentes (MORAN, 2018), Pischetola e Miranda (2019) entendem a necessidade de não caracterizar essa abordagem como a solução para problemas do contexto escolar. As autoras defendem que o modelo de aprendizagem ativa postulado como inovador nada mais é do que pedagogias já existentes e antigas no campo educacional com nomes diferentes daquilo que já era conhecido (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). Nesse sentido, elas afirmam que

“Talvez alguns professores não saibam que a sua prática tem um nome específico (metodologia de projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido e assim por diante), porém já trabalham com metodologias ativas, inclusive, com aulas expositivas fundamentadas na interação e no dialogismo e que poderiam, portanto, ser aplicadas como ativas.” (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 31-32)

Considerando que as aprendizagens ativas já ocorrem no contexto escolar, as autoras argumentam que as discussões atuais sobre essas estratégias pedagógicas ocorrem de maneira reducionista. Por isso, quando conceituadas a partir de fórmulas prontas, as aprendizagens ativas ignoram a natureza crítica e híbrida da educação, tornando-se assim produtos que restringem a aprendizagem a fórmulas pré-definidas, cuja função seria resolver os problemas do sistema educacional (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019).

Pischetola e Miranda (2019) pressupõem que as discussões acerca das aprendizagens ativas hoje se caracterizam como modismos. Nessa direção, o modismo é estabelecido quando são interpostas as justificativas de que: 1) a geração atual é capaz de lidar com tecnologias desde tenra idade (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019); 2) o caráter de ineditismo que muitas vezes é apresentado supostamente sobre essas metodologias (vide Moran, 2018) é, na verdade, uma forma de inovação, já que, como apontam Pischetola e Miranda (2019), essas pedagogias já são utilizadas há tempos em contextos educacionais; e 3) as metodologias ativas se pautam por pedagogias que visam a construção do conhecimento por meio da resolução de problemas, o que não é novidade, já que Schlatter e Garcez (2009; 2012), Filipouski, Marchi e Simões (2009) e Simões et al. (2009) já há algum tempo têm apontado o uso de pedagogias como forma de exercitar a autonomia do aluno no ensino e aprendizagem de línguas tanto materna como adicionais, por exemplo.

Entretanto, o que Pischetola e Miranda (2019) entendem é que a geração atual possui necessidades diferentes daquelas que a escola espera atender, restringindo o contexto de todos os alunos a apenas uma perspectiva histórica e cultural. Ou seja, os processos de ensino ainda tendem a direcionar o aluno a apenas uma linha de pensamento dada como “certa”, limitando a criatividade e a autonomia dos alunos (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). Pedagogias que focam, portanto, no desenvolvimento da autonomia do aluno para agir socialmente no mundo não são inéditas. Quando Vygotsky (1991) discorre sobre a formação social da mente, ele indica que crianças precisam agir sobre o mundo em conjunto ou sozinhas para se desenvolverem. Do mesmo modo, Freire (2013, p. 40) afirma que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nesse caminho, quando Schlatter e Garcez (2009; 2012), Filipouski, Marchi e Simões (2009) e Simões et al. (2012) propõem que o ensino de línguas precisa direcionar o discente a agir pelo uso da língua em contextos socioculturais, eles estão propondo práticas pedagógicas ativas.

Pischetola e Miranda (2019), portanto, consideram que a perspectiva teórica sobre metodologias e aprendizagens ativas são, na verdade, uma espécie de “mais do mesmo”, porém com o propósito de resumir o campo educacional a um conjunto de técnicas e estratégias de

ensino que sempre funcionam em qualquer contexto educacional de aplicação. Além disso, as autoras afirmam que “toda prática didática que apresente criatividade, dialogismo e interação como princípios fundamentais que a embasam, pode ser considerada uma metodologia ativa, desde que seja estabelecida em uma base complexa” (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 52). Dessa forma, é possível compreender os processos pedagógicos não apenas como um conjunto de técnicas de ensino, mas como práticas mutáveis conforme a necessidade dos sujeitos do contexto escolar (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019).

Nesta seção, realizei uma discussão acerca das aprendizagens e ativas (MORAN, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019), procurando desmistificar o seu caráter milagroso em relação a todos os problemas existentes em contextos escolares (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). Através desse caminho teórico, introduzo agora a discussão sobre a temática da minha pesquisa: a Gamificação (KAPP, 2012; 2014; REINHARDT, 2019). A próxima seção, portanto, versa sobre a Gamificação na educação (KAPP, 2012; 2014) e no EALA (REINHARDT, 2019).

3.2. *STAGE 2*: JOGOS ELETRÔNICOS E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Em primeiro lugar, antes de discorrer sobre a Gamificação em si, dou início à presente seção reafirmando o que Pischetola e Miranda (2019) consideram sobre aprendizagens ativas: a educação não pode ser resumida por um conjunto de metodologias tecnicistas que desconsideram os processos de aprendizagem como desconectados de contextos socioculturais. Por isso, entendo a Gamificação (KAPP, 2012; 2014; REINHARDT, 2019) como uma estratégia pedagógica que necessariamente precisa considerar os sujeitos do contexto escolar. Em segundo lugar, trago o que Reinhardt (2019) entende sobre a Gamificação: trata-se de uma estratégia pedagógica que varia conforme as necessidades de alunos e professores e que precisa ser contextualizada. Isto é, apesar de se inserir no campo das aprendizagens ativas por conter todos os aspectos que identificam essa abordagem pedagógica, não se pode afirmar que a Gamificação soluciona todos os problemas de aprendizagem na escola (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). Em terceiro lugar, a Gamificação (ARAÚJO; CARVALHO, 2018; KAPP, 2012; REINHARDT, 2019) já acontece no contexto escolar muito antes de ter esse nome. Entretanto, não era considerada uma área de estudo como é agora (ARAÚJO; CARVALHO, 2018). Vamos iniciar, portanto, com uma perspectiva histórica.

Não é novidade que professores utilizam estratégias dos jogos para tornar o ensino mais atrativo e conectado com a realidade dos alunos (ARAÚJO; CARVALHO, 2018;

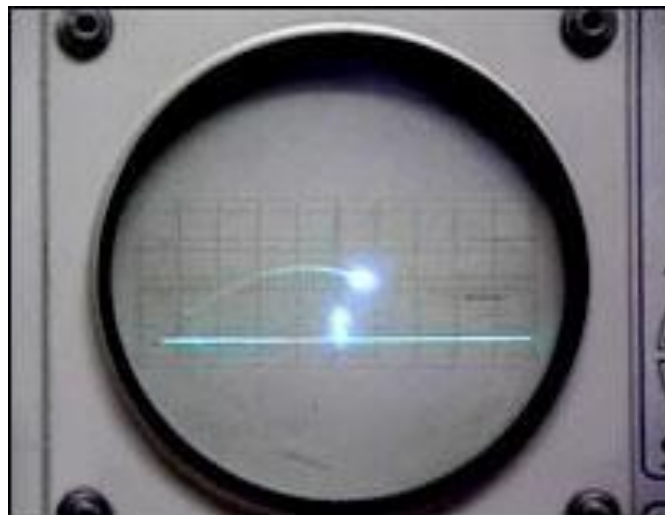
PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). O campo educacional sempre considerou o aspecto lúdico como importante para a construção de conhecimento e desenvolvimento do aluno, como vimos em Vygotsky (1991) quando discorre sobre o papel dos jogos e brincadeiras na aprendizagem (ARAÚJO; CARVALHO). Assim, a partir de um conceito amplo de Gamificação, cada área do conhecimento tem realizado discussões teóricas conforme seus contextos de aplicação (ARAÚJO; CARVALHO, 2018).

Entretanto, para justificar o uso da Gamificação na educação linguística (GEE, 2008; REINHARDT, 2019), apresento uma breve discussão sobre o campo dos jogos eletrônicos e suas funções (BOBANY, 2008; GEE, 2008).

3.2.1. *Quest 1: Os Jogos Eletrônicos*

Início esta subseção com uma breve perspectiva histórica sobre o que são jogos eletrônicos. Conforme reportagem do *TecMundo*¹⁶, os jogos eletrônicos começam a surgir por volta da década de 1950, com a invenção de um simulador de jogo de tênis batizado de *Tennis For Two*, criado pelo físico William Higinbotham em um osciloscópio (Figura 5).

Figura 5 - Tennis For Two em um osciloscópio.



Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/xbox-360/3236-a-historia-dos-video-games-do-osciloscopio-aos-graficos-3d.htm>

¹⁶ Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/xbox-360/3236-a-historia-dos-video-games-do-osciloscopio-aos-graficos-3d.htm>>. Acesso em 31 de jan. de 2021.

O surgimento dos jogos eletrônicos parte de outras atividades já conhecidas: os jogos esportivos e os jogos de tabuleiro (BOBANY, 2008). No início, os *games* nada mais eram do que uma transposição desses jogos para o meio eletrônico e, como a tecnologia da época era restrita, pouco se podia fazer para ampliar o campo da criação de jogos eletrônicos (BOBANY, 2008). Bobany (2008) ressalta, ainda, que o *status* dos jogos eletrônicos no contexto de seu surgimento limitava artistas, impossibilitando-lhes imaginar que poderiam trabalhar com desenvolvimento de jogos. Isso, possivelmente, tem relação com o propósito de jogos como o *Pong*: o entretenimento puro. Isso ocorria porque esses jogos não tinham pretensão de representar contextos ou questões sociais, isto é, não eram de ordem artística (BOBANY, 2008).

Com o desenvolvimento tecnológico, novos jogos começaram a ser criados e, conseqüentemente, novas demandas por diferentes profissionais começaram a surgir (BOBANY, 2008). Essa pequena evolução digital levou os *games* a outro patamar, o que é apontado no documentário *High Score* (ACKS et al., 2020), disponível na plataforma de serviços de *streaming Netflix*¹⁷. Com o envolvimento de equipes de desenvolvedores de jogos, compostas por programadores e artistas, os jogos eletrônicos começaram a ser criados com cores, personagens marcantes e pequenas narrativas (BOBANY, 2008; ACKS et al., 2020). Logo, nas décadas dos anos 1970 e 1980, os jogos eletrônicos começam a ser disponibilizados ao público em máquinas fliperamas, revolucionando a forma como crianças e adolescentes da época consumiam jogos (ACKS et al., 2020). As casas de fliperama, sempre lotadas, convidavam o público jovem a consumir uma nova mídia de uma ordem cultural diferente daquilo que conheciam no cinema e na literatura. Em seguida, com a criação e lançamento de consoles como o *Nintendo Entertainment System*¹⁸, não somente as pessoas podiam comprar diferentes jogos eletrônicos e levá-los para suas casas, mas também as tecnologias já permitiam que os desenvolvedores de jogos criassem produtos mais complexos, exigindo um número ainda maior de profissionais de diversas áreas para sua produção (ACKS et al., 2020). Dessa forma, a criação de jogos começou a considerar estruturas narrativas muito mais amplas, situando personagens com características físicas e psicológicas completamente aparentes em mundos cujas possibilidades de ações são múltiplas (BOBANY, 2008; ACKS et al., 2020).

De acordo com Bobany (2008, p. 15), “O mundo dos games abre um campo a ser explorado: a interatividade”, e é justamente essa característica que é ampliada a outros

¹⁷ Este documentário retrata a história e desenvolvimento tecnológico envolvido no mundo dos games. No Brasil, o documentário é conhecido como *GDLK*. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/81019087>>. Acesso em 31 de jan. de 2021. Requer assinatura.

¹⁸ Plataforma de jogos eletrônicos criada pela Nintendo em 1983. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nintendo_Entertainment_System>. Acesso em 31 de jan. de 2021.

parâmetros com a evolução tecnológica dos jogos eletrônicos (ACKS et al., 2020). Com a possibilidade da inclusão de narrativas extensas nos jogos eletrônicos, os jogadores viram-se interagindo com diferentes formas de agir no mundo virtual através de um personagem que possui características tão complexas quanto os personagens icônicos do cinema ou da literatura (ACKS et al, 2020). Para o autor (2008, p. 13), essa evolução maior faz parte de uma construção artística em que “[...] os espaços virtuais seguem padrões estabelecidos pelos espaços sociais reais”: os jogos eletrônicos passam a representar contextos sociais onde o jogador pode transitar e realizar tarefas e ações delimitadas pelas regras do contexto do jogo (BOBANY, 2008).

Nesse sentido, Gee (2006) diferencia os jogos eletrônicos inspirados nos jogos de tabuleiro e esportivos dos jogos eletrônicos atuais. O autor defende que os *games* são compostos por narrativas com elementos manipuláveis pelos jogadores, isto é, quem joga está interagindo com uma história a ser contada por meio dos desafios propostos pelo jogo no decorrer de sua narrativa (GEE, 2006). Isso indica que os jogadores precisam agir no mundo do jogo eletrônico lançando mão de recursos visuais e linguísticos, visto que precisam entender o que é necessário realizar durante o jogo (GEE, 2008; BOBANY, 2008).

Em pesquisa mais recente, Gee (2017) afirma que as experiências pessoais têm relevância fundamental na construção do conhecimento. Nesse contexto, os seres humanos utilizam suas experiências passadas para “[...] pensar, planejar e se preparar para as ações no ‘aqui e agora’ quando precisam agir para atingir um objetivo” (GEE, 2017, p. 150)¹⁹. Nessa perspectiva, entendemos que as pessoas recorrem aos seus conhecimentos prévios para então aprender novas coisas (GEE, 2017), o que já verificamos na Teoria Sociocultural de Vygotsky (1991), no capítulo dois desta dissertação. O jogo eletrônico, na atual era, direciona jogadores ao aprendizado justamente por simular contextos sociais complexos, e ainda assim manter o caráter de jogo eletrônico (BOBANY, 2008; GEE, 2008; 2017).

A essência dos jogos eletrônicos, a partir desses contextos virtuais, como aponta Gee (2017), está nas oportunidades que o jogador tem, e de que precisa, para resolver determinados problemas. Assim como em qualquer jogo, seja de tabuleiro ou digital, os jogadores também precisam resolver tarefas para progredir (VYGOTSKY, 1991; GEE, 2017). O jogador entra em um ambiente virtual com o objetivo de desempenhar tarefas e estabelece suas próprias metas para concluí-las, exercendo sua autonomia para decidir como finalizar os desafios (GEE, 2017). Ao mesmo tempo, o jogador interage ativamente com o jogo e no jogo, porque quem consome essa mídia participa dela (BOBANY, 2008). O jogador assume o papel do personagem e realiza

¹⁹ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “[...] to think, plan, and get ready for action in the ‘here and now’ when they need to act to accomplish a goal.”

ações que simulam o que ele ou ela podem realizar no mundo real (GEE, 2017). Assim, os jogadores passam por experiências dentro daquele mundo virtual, levando seus conhecimentos adquiridos e consolidados previamente em consideração para a aprendizagem de novos conhecimentos proporcionados pelos desafios do jogo (VYGOTSKY, 1991; GEE, 2017).

Retomando o papel do jogo na teoria sociocultural, através dos postulados de Vygotsky (1991), podemos afirmar que o jogo eletrônico funciona como um mediador entre dois contextos socioculturais diferentes, um virtual e um real (BOBANY, 2008; GEE, 2017). Quem joga transita pelos dois contextos carregando suas experiências e conhecimento para aprender novas coisas e se desenvolver, já que, para Vygotsky (1991), a criança toma as situações imaginárias proporcionadas pelos jogos e brincadeiras como parâmetro para agir no mundo em situações reais. Nesse quesito, Gee (2008) aponta que, em questões de educação linguística, os jogos eletrônicos promovem intertextualidades, ou seja, a criança cria conexões entre o jogo e situações mundanas em que a língua é necessária para agir no mundo. Como exemplo, o autor cita o fato de que muitos estudantes têm dificuldades de entender estruturas linguísticas gramaticais conhecidas na escola, porém conseguem lidar perfeitamente com a língua que dominam quando a utilizam em momentos de lazer ou durante o consumo de cultura pop (GEE, 2008). Isso porque, ao jogar, os jogadores têm a possibilidade de assumir identidades virtuais e enxergar o mundo pelos valores ali construídos (GEE, 2008).

A construção do conhecimento nos *games* está relacionada, portanto, com as práticas de letramento exercidas pelos jogadores no ato de jogar (GEE, 2008). Nesse viés social de EALA e letramento, Reinhardt (2019) entende que o contato com a língua adicional, nos jogos, e as ações tomadas através dessa língua ocorrem porque quem joga interage com os discursos presentes nas estruturas desses jogos. Além disso, os jogadores participam de práticas sociais, que compreendem o ato de jogar e como jogar (REINHARDT, 2019). Por isso, a abordagem dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2019) pode ser aplicada ao mundo dos jogos, “[...] reconhecendo os jogos eletrônicos como textos ou artefatos e o ato de jogar como práticas socioculturais mediadas pelo uso da língua”²⁰ (REINHARDT, 2019, p. 154).

Gee (2008; 2017) entende que quem joga um jogo eletrônico é um participante ativo naquele contexto virtual. Nessa direção, o jogador assume um papel ativo no jogo, visto que assume um personagem, controlando-o como lhe convém em um contexto sociocultural de ordem simulatória e virtual (GEE, 2008). Nesses contextos, o jogo eletrônico apresenta

²⁰ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “[...] by recognizing games as texts or artifacts and gaming as socio-cultural practices mediated by language use”.

diferentes tarefas, que geralmente são chamadas de *quests* ou *missions*. Cada tarefa possui suas especificidades e demandas e, para resolvê-las, o jogador utiliza seus conhecimentos prévios e os recursos disponibilizados pelo próprio jogo. Para Gee (2008), as *quests* são uma maneira de organizar os desafios e, para que o jogador consiga progredir, ele precisa utilizar a língua em práticas sociais do contexto do jogo. Dessa forma, essas práticas de uso da língua são decorrentes da necessidade do jogador de agir naquele mundo virtual. Assim, poderá criar um personagem, selecionar os melhores poderes para lutar contra os inimigos e até mesmo interagir com outros personagens do jogo, sendo que todos esses processos se darão pela mobilização de recursos linguísticos em associação com os textos multimodais ali presentes (GEE, 2005; 2008; 2017; ROJO; MOURA, 2019). Dessa forma, ao mesmo tempo em que joga, o indivíduo constrói significados por meio dos instrumentos disponíveis naquele contexto virtual porque todos os aspectos não verbais do jogo estão relacionados com os aspectos linguísticos conjuntamente (GEE, 2005; 2008; 2017; ROJO; MOURA, 2019).

É possível entender, portanto, que os jogos eletrônicos fornecem subsídios para que o jogador possa agir no jogo ao mesmo tempo em que está aprendendo a fazê-lo. Gee (2008) ressalta que não é preciso ler um manual de instruções para saber o que fazer no jogo: o próprio contexto do *game* dará conta de letrar o jogador ao mesmo tempo em que ele consome o jogo. E, por esses caminhos, quem joga acaba aprendendo a lidar com recursos linguísticos específicos dessas situações simuladas e pode utilizá-los no mundo real. Tal noção está em consonância com a teoria sociocultural de Vygotsky (1991), sobretudo no que se refere ao papel dos jogos e brincadeiras, e com a teoria dos multiletramentos²¹, no que diz respeito à aproximação de linguagens verbais e não verbais para a construção de sentido (KALANTZIS; COPE, 2000; 2015; ROJO; MOURA, 2019).

Na próxima subseção, apresento o conceito de Gamificação (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019) e discuto sua função e os elementos de jogos eletrônicos utilizados em sala de aula.

3.2.2. Quest 2: Gamificação

Gee (2008) ressalta que os seres humanos também vivem pela vontade de aprender. Buscamos formas de realizar ações no mundo para que possamos atingir nossos objetivos, e utilizamos a língua para isso (CLARK, 2000; GEE, 2008). No mundo do jogo eletrônico, como

²¹ A teoria dos multiletramentos será abordada no Capítulo 4 desta dissertação.

já apresentado na seção anterior, situações em que o jogador precisa lidar com problemas complexos são a principal característica pela qual o jogador decide jogar (GEE, 2008; 2017). Nesse sentido, Araújo e Carvalho (2018, p. 51) entendem que a importância dos jogos eletrônicos na vida das pessoas está relacionada à construção do conhecimento, já que os jogos são “[...] experiências que levam à aprendizagem ou aquisição de capacidades que permitem atingir o domínio de algo”.

Na subseção anterior, apresentei a argumentação de Bobany (2008) acerca do caráter artístico dos jogos eletrônicos, ressaltando os processos de interação entre o jogador e o jogo, que colocam o jogador na posição de agente no jogo. Isto é, o jogador está no contexto do jogo, agindo nele e por ele, e é motivado pelas tarefas que precisa realizar ali para progredir no jogo (BOBANY, 2008). Nesse caminho, a Gamificação resgata elementos do contexto dos jogos eletrônicos que promovem processos interativos e autônomos para aplicá-los em outros contextos que não o dos jogos eletrônicos (WERBACH; HUNTER, 2012). Esse conceito tem sua raiz nas discussões propostas por Deterding et al. (2011) e Werbach e Hunter, que propõem a utilização de mecânicas, dinâmicas e estéticas de jogos eletrônicos nas empresas com o intuito de incentivar maior produção por parte dos trabalhadores²². Em contextos educacionais, a Gamificação é definida como uma estratégia que utiliza as mecânicas baseadas em jogos eletrônicos, bem como sua estética e elementos de pensamento lógico, para incentivar os alunos a agir conjuntamente, promover aprendizagens interativas e resolver problemas (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019).

Reinhardt (2019) aponta para a necessidade de diferenciar Gamificação de Aprendizagem com Base em Jogos (doravante ABJ). Conforme o autor, esta última se refere ao uso de jogos educacionais, autônomos, que fornecem todos os subsídios necessários para a aprendizagem de uma língua adicional. Para diferenciar a Gamificação de ABJ, o autor defende a metáfora de que, se uma aula se organiza como um jogo, trata-se de Gamificação e, se um jogo se organiza como uma aula, é ABJ. Ou seja, a aula gamificada necessita de um planejamento prévio e da atuação do professor para a sua elaboração, diferentemente da ABJ, em que o jogo é criado apenas uma vez e funciona como uma aula independente de um professor (REINHARDT, 2019).

Para Kapp (2012), a Gamificação tem funções que, conforme o nome sugere, são baseadas nos jogos eletrônicos e suas construções. Em um contexto gamificado, é necessário criar condições para que os indivíduos possam e queiram agir, e aprender a agir, para resolver

²² Essa dissertação não se apoiará teoricamente nas discussões propostas por Deterding et al. (2011) e Werbach e Hunter (2012) porque não englobam contextos educacionais.

uma situação complexa (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Para isso, os elementos dos jogos eletrônicos são considerados no processo de Gamificação, já que são responsáveis por criar espaços em que os alunos colocam seu conhecimento em prática (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Conquistas, sistemas de pontuação, quadros de pontuações e recompensas são exemplos de elementos de Gamificação.

Ao tratar de aspectos abstratos no campo da Gamificação, relacionamos, portanto, a estética dos jogos eletrônicos (KAPP, 2012). Destaco como exemplo a implementação de uma narrativa, que funciona como um fio condutor de um processo de Gamificação (KAPP, 2012; REINHARDT, 2012). Kapp (2012) entende que o processo de Gamificação precisa considerar essa característica para que o aluno se sinta em uma experiência gamificada. Assim, é preciso criar um contexto em que os elementos de Gamificação sustentem a lógica dos jogos para motivar ações e promover aprendizagens (KAPP, 2012). Quando tratamos da Gamificação em contexto de EALA, para Reinhardt (2019, p. 174),

“Os jogos eletrônicos contextualizam o uso da língua em narrativas significativas e coerentes, representam ideias, não apenas linguisticamente, mas através de uma variedade de modalidades, e permitem a observação, manipulação e uso de conceitos e objetos de jogos com um propósito, a fim de jogarmos o jogo.”²³

Nesse sentido, a Gamificação em contexto de ensino de LA integra, essencialmente, o uso da língua para resolver as tarefas propostas (GEE, 2008; REINHARDT, 2019). Assim, Reinhardt (2019) entende que a aula de LA gamificada precisa ser estruturada por tarefas que permitam que o aluno possa refletir sobre a língua que está aprendendo, usando-a em contextos gamificados através de atividades de interpretação de papéis, simulações, os quais são estruturados tematicamente por contextos narrativos. Ainda, Reinhardt (2019) verifica que EALA gamificado utiliza parâmetros da Aprendizagem com Base em Tarefas, visto que os sujeitos do contexto de ensino de LA precisam realizar tarefas para então resolver problemas por meio do uso da língua (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; VAN DEN BRANDEN, 2016).

Partindo disso, Kapp (2012), Araújo e Carvalho (2018) e Reinhardt (2019) destacam pontos importantes sobre o porquê da utilização da Gamificação na educação e em EALA. Para Kapp (2012) e Araújo e Carvalho (2018), um contexto educacional gamificado permite que o aluno lide com os erros da mesma forma como ele poderia manipulá-los nos jogos: tentando novamente. O “erro”, portanto, é valorizado, porque abre novas margens para que o aluno se

²³ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “Games contextualize language use in meaningful, coherent narratives, they represent ideas not only linguistically but through a variety of modalities, and they allow the observation, manipulation, and purposed use of game objects and concepts, to the end of playing the game”.

interesse pela nova tentativa. Dessa forma, Reinhardt (2019) destaca que, com a Gamificação, é possível criar contextos em que os alunos possam utilizar a língua quantas vezes for necessário, para que se construam aprendizagens contextualizadas que fomentem a fluência na língua alvo.

Outro aspecto levado em consideração sobre a Gamificação em contexto educacional são as práticas organizadas por um objetivo pré-definido (KAPP, 2012; ARAÚJO; CARVALHO, 2018; REINHARDT, 2019). Essencialmente, um jogo eletrônico é estruturado por objetivos a serem atingidos, sendo este um dos motores que movem os jogadores a finalizar um *game* (KAPP, 2012). Portanto, Reinhardt (2019) afirma que utilizar práticas com base em tarefas com objetivos definidos, associadas à Gamificação, condiciona espaços em que os aprendizes realizam ações autênticas e significativas, conduzidas pelo uso da língua. Além disso, conforme Kapp (2012, p. 29), “Um objetivo dá ao jogador a liberdade e autonomia para conquistá-lo usando diferentes abordagens e métodos”, o que está diretamente ligado ao exercício da autonomia do aluno: ele precisa fazer as escolhas que pensa serem cabíveis para agir e realizar as tarefas, consenso entre autores como Vygotsky (1991), Schlatter e Garcez, (2009; 2012) e Reinhardt (2019).

A Gamificação promove interação em sala de aula através de alguns movimentos. Kapp (2012) afirma que espaços gamificados impulsionam ZDPs (VYGOTSKY, 1991) porque envolvem elementos de competição e cooperação em que os sujeitos devem realizar ações partindo do que já sabem, recorrendo à ajuda de outras pessoas quando necessário. Além disso, Kapp (2012) considera que o andaimento, como estratégia, dá suporte à ampliação de conhecimentos prévios para que seja possível realizar novas ações anteriormente impossíveis. Somado a isso, Reinhardt (2019) entende que, em uma aula de LA gamificada, a construção das tarefas precisa levar em consideração espaços para interação na língua alvo por meio de competições saudáveis e eventos cooperativos. Dessa maneira, são criadas condições para que os alunos construam seus andaimes utilizando a língua autonomamente (REINHARDT, 2019).

No Quadro 2, a seguir, sistematizo os aspectos essenciais da Gamificação no contexto educacional.

Quadro 2 - Aspectos Essenciais da Gamificação em Contexto Educacional.

ASPECTOS DE GAMIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
ELEMENTOS DE JOGOS ELETRÔNICOS	Os elementos dos jogos eletrônicos colocam a Gamificação em prática.
ESTÉTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS	<p>.</p> <p>A aplicação de estéticas de jogos eletrônicos relaciona-se com a experiência dos sujeitos no contexto educacional. Isto é, trata-se da promoção de um conceito abstrato em que alunos e professores percebem a sala de aula como um jogo eletrônico.</p>
MÚLTIPLAS TENTATIVAS	Com a possibilidade de realizar múltiplas tarefas, o “erro” passa a ser valorizado e utilizado como motor para que o aluno entenda seu processo de aprendizagem de conhecimentos específicos. Assim, o aluno pode utilizar a LA alvo quantas vezes for necessário, refletindo sobre ela e reutilizando-a quando julgar necessário.
OBJETIVOS PRÉ-DEFINIDOS	A definição de objetivos em tarefas gamificadas sustenta a ideia de que o aluno pode exercer sua autonomia para realizá-las. Assim, os objetivos funcionam como motivação para que o aluno aja no contexto de ensino gamificado.
ESPAÇOS DE INTERAÇÃO	Um plano de ensino gamificado precisa promover espaços de interação. Os alunos precisam utilizar seus conhecimentos prévios e aplicá-los em novos contextos, com ou sem a ajuda de seus colegas ou professores, construindo andaimes. Dessa forma, o aluno utiliza a língua adicional que está aprendendo em conjunto, para construir novos conhecimentos partindo de onde se encontra naquele momento

Fonte: elaborado por mim com base em Kapp (2012) e Reinhardt (2019).

Encerradas as discussões sobre Gamificação na educação e em EALA, apresento nas próximas subseções os elementos de Gamificação que podem ser utilizados na educação. Para tanto, utilizarei as considerações de Kapp (2012) e Reinhardt (2019) e apresentarei exemplos de jogos eletrônicos que embasam tais elementos.

3.2.3. Quest 3: Elementos de Gamificação

Nesta subseção, apresento os elementos de Gamificação com base em Kapp (2012) e Reinhardt (2019). Serão apresentados os Pontos, as Missões e Desafios, o Sistema de Gratificações, os Níveis e o Painel do Jogador (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Ressalto que, apesar de a Gamificação estar presente em diversas esferas, como aplicativos de viagens ou vendas (WERBACH; HUNTER, 2011; KAPP, 2012; REINHARDT, 2019), utilizo exemplos de jogos eletrônicos para ilustrar suas funções e elementos, visto que a origem do conceito é proveniente desses jogos.

3.2.3.1. Challenge 1: Sistemas de Pontuação

Os pontos, sistema de pontos ou pontuação são elementos populares nos jogos e fazem parte de uma estrutura de recompensas que podem ter diferentes funções (REINHARDT, 2019). Para Kapp (2012), em Gamificação, esse elemento tem a função de registrar o progresso do aluno: ele conquista pontos conforme desempenha as tarefas. Para Reinhardt (2019), os sistemas de pontos podem ser utilizados de diversas maneiras. O autor defende o uso de um sistema de pontos não apenas como um simples registro de progresso do aluno, mas também como um sistema de desbloqueio de desafios, pontos de habilidade ou até mesmo pontos como moeda de troca, de forma que a aplicação desse sistema de pontos tenha algum propósito na aula gamificada (REINHARDT, 2019). Vejamos alguns exemplos de como funcionam os sistemas de pontos em jogos eletrônicos conhecidos.

3.2.3.1.1. Bonus 1: Pontuação Total

O sistema de pontos pode ser utilizado como um registro visual da pontuação total do aluno em um contexto gamificado (KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012). Neste exemplo, utilizo o jogo *Super Mario World* (TEZUKA, 1990) para ilustrar o uso de Pontos de acordo com esse sistema:

Figura 6 - Pontuação em Super Mario World



Fonte: Tezuka (1990).

No canto superior direito da Figura 6, podemos verificar duas numerações: uma acompanhada de um símbolo e a outra, sozinha. O número que se encontra sem símbolos, 40400, neste jogo, é o registro de tudo que o jogador de *Super Mario World*, naquele momento, conquistou. Conforme o jogador progride no jogo, esse número aumenta. Para isso, ele ou ela precisa realizar tarefas, como “passar de fases”, “recolher cogumelos” e “matar inimigos” (TEZUKA, 1990). Em contexto de sala de aula, a pontuação do aluno pode ser utilizada para registrar demandas da escola, como as notas ou conceitos (REINHARDT, 2019).

3.2.3.1.2. Bonus 2: Pontos de Experiência

É possível utilizar o sistema de pontos como um registro progressivo dos níveis²⁴, outro recurso de Gamificação. Nos jogos da série *Final Fantasy* (SAKAGUCHI; KITASE, 1987), este recurso é utilizado com frequência. A Figura 7 abaixo, retirada do jogo *Final Fantasy IX* (SAKAGUCHI, 2000; 2016; 2019), representa a contagem dos pontos de experiência.

²⁴ Os níveis serão apresentados na subseção 3.2.3.4.

Figura 7 - Pontos de Experiência em Final Fantasy IX



Fonte: Sakaguchi (2000; 2016; 2019)

Conforme a Figura 7, nas barras acima dos personagens, estão os pontos de experiência adquiridos pela conclusão de uma tarefa. Ao lado da foto de cada personagem, podemos visualizar seus nomes, níveis, pontos de experiência adquiridos no total do jogo e o número de pontos de experiência que precisam ser conquistados para que o personagem “eleve” seu nível. Como estratégia de Gamificação, os pontos de experiência não somente registram o progresso do aluno, mas também permitem que ele possa verificar o quanto de tarefas precisa desempenhar para conquistar novos níveis (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019).

3.2.3.1.3. Bonus 3: Pontos de Troca

O sistema de pontos também pode considerar a perspectiva dos pontos como moeda de troca (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Isto é, o aluno pode acumular pontos para trocar por itens, desafios novos e até mesmo alguma vantagem no decorrer do jogo. Vejamos um exemplo de ocorrência do uso de pontos na Figura 8.

Figura 8 - Pontos de Habilidade em Horizon Zero Dawn



Fonte: de Jonge (2017; 2020)

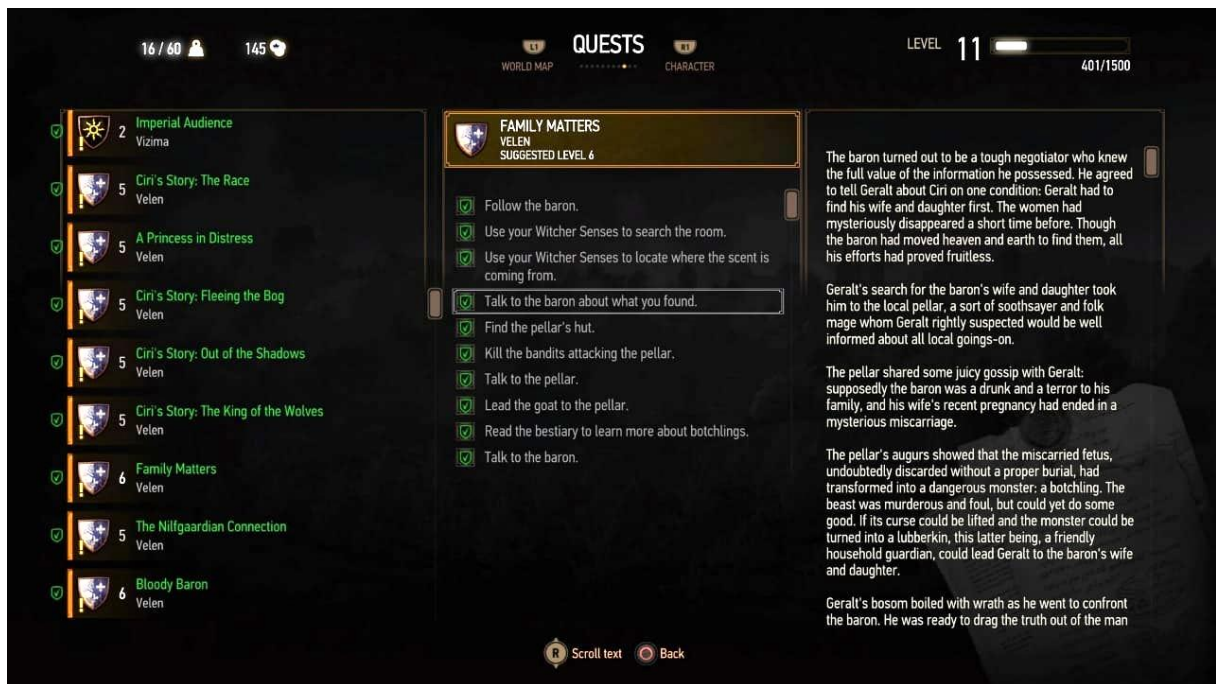
No game *Horizon Zero Dawn* (DE JONGE, 2017; 2020), o jogador acumula pontos que podem ser utilizados para desbloquear novas habilidades, à sua escolha, para fortalecer a personagem. Na sala de aula, as tarefas a serem realizadas podem ser associadas ao domínio de uma habilidade e, assim, os pontos de habilidades podem ser utilizados para simbolizar o desenvolvimento de novos conhecimentos de acordo com as escolhas do aluno (REINHARDT, 2019).

3.2.3.2. Challenge 2: Missões e Desafios

As missões e desafios (também conhecidos como *Quests* e *Objectives*) são os elementos de Gamificação utilizados para contextualizar as tarefas da aula (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Para Reinhardt (2019), os desafios consistem em atividades cuja função é apresentar um problema que precisa ser resolvido. Para o autor, os desafios são como as tarefas na aprendizagem com base em tarefas, visto que, através delas, os desafios preparam os alunos para desempenhar ações e então resolver um problema (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; VAN DEN BRANDEN, 2016). As missões são, portanto, uma “[...] sequência tematicamente narrativizada de atividades inter-relacionadas que direciona à resolução indutiva de um

desafio”²⁵ (REINHARDT, 2019, p. 188). Novamente, quando associamos a função de uma missão à ABT (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; VAN DEN BRANDEN, 2016), podemos perceber que a missão trata da unidade didática e da sequência de tarefas que a estruturam (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; VAN DEN BRANDEN, 2016; REINHARDT, 2019). Vejamos um exemplo de missões e desafios no jogo *The Witcher III: Wild Hunt* (TOMASZKIEWICZ; KANIK; STĘPIEŃ, 2013):

Figura 9 - Desafios em The Witcher III: Wild Hunt



Fonte: Tomaszkiwicz, Kanik e Stępień, 2013.

Na imagem, há três colunas: a primeira apresenta uma lista de missões que o jogador pode realizar ou que já realizou; a segunda apresenta uma das missões selecionadas, intitulada “*Family Matter*”, bem como as tarefas que o jogador concluiu para finalizar a missão; e a terceira coluna indica o relato narrativo do que aconteceu no trajeto da missão. Assim, para Reinhardt (2019), este elemento considera uma construção de uma unidade didática cujo tema principal esteja associado a uma narrativa, para que contextos significativos para o uso da língua sejam garantidos.

²⁵ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “[...] thematically narrativized sequence of interrelated activities that lead to the inductive solving of a challenge”.

3.2.3.3. Challenge 3: Sistema de Gratificações

No mundo dos jogos, é comum que os jogadores sejam recompensados por itens ou troféus (ou conquistas) quando completam determinadas missões e desafios. O item ganho tem uma função, e o jogador pode utilizar esse item quando julgar necessário, isto é, o item tem um propósito no contexto da aula gamificada (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019), enquanto os troféus funcionam como marcadores concretos do sucesso do aluno ao completar um desafio ou uma missão. Como elemento de Gamificação, o sistema de gratificações é utilizado para motivar os alunos a completarem missões e tarefas (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019).

3.2.3.3.1. Bonus 1: Itens

Em um contexto gamificado, os itens podem ser a recompensa adquirida ao final de uma missão de dificuldade alta ou até mesmo a recompensa instantânea quando o aluno realiza um desafio de uma missão. Em ambos os casos, os itens garantem vantagens aos jogadores (REINHARDT, 2019). Reinhardt (2019) entende que o objetivo dos itens não é somente recompensar, mas garantir que o aluno os utilize como recurso para progredir na missão. Vejamos alguns exemplos de itens no jogo *Final Fantasy V* (SAKAGUCHI, 1992; 1999; 2006; 2015).

Figura 10 - Itens em Final Fantasy V

Item	Use	Sort	Special
Cures 'Darkness' status			
← Eyedrop	: 16	DrkMatter:	7 ↑
Elixir	: 99	MagicLamp:	1
DragonFang	: 10	⌘Protect	: 11
DrgnCrest:	1		
↘Assassin:	1	↘Excalipur:	1
↘Lamia	: 1	↘Flail	: 1
↘Ice	: 1	↘Cure	: 1
↘Wonder	: 1	↘Flame	: 1
↘Rod	: 2	↘Mithril	: 1
↘Whip	: 1	↘Dagger	: 6
Shuriken	: 4	↘BroadSwd:	2 ↓

Fonte: Sakaguchi (1992; 1999; 2006; 2015)

Na Figura 10, podemos identificar uma lista de itens cujas funções são diferentes. Neste jogo, por exemplo, o jogador utiliza o item “Elixir” para recuperar toda sua energia, enquanto o item “Flame”, se refere a uma espada flamejante, que pode ser vantajosa contra inimigos de gelo e plantas (SAKAGUCHI, 1992; 1999; 2006; 2015). Outra característica importante sobre esses dois itens é que o “Elixir” é encontrado conforme o jogador realiza desafios simples do jogo, como lutar e vencer determinados inimigos, ao passo que a espada “Flame” só é encontrada quando o jogador completa uma missão específica (SAKAGUCHI, 1992; 1999; 2006; 2015). Quando levamos a ideia de itens para o EALA, o sistema de gratificações deve considerar o que o aluno pode fazer com os itens que ganha usando a língua que ele está aprendendo. Por exemplo: ele pode utilizar um item para receber uma dica sobre como realizar um desafio relacionado a recursos linguísticos (REINHARDT, 2019). Assim, é possível garantir que o aluno reflita, também, sobre os recursos linguísticos necessários para finalizar uma missão (REINHARDT, 2019).

3.2.3.3.2. Bonus 2: Troféus, Medalhas e Conquistas

A função dos troféus, medalhas ou conquistas, em um jogo eletrônico, é simbolizar concretamente os feitos do jogador em determinadas missões ou desafios que podem ou não ser mais difíceis (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Esse recurso, geralmente, é mais utilizado para concretizar o progresso do aluno no contexto gamificado de sala de aula, incentivando-o a completar mais missões. A seguir, na Figura 11, é possível observar meu registro de troféus conquistados no decorrer do jogo *Horizon Zero Dawn* (DE JONGE, 2016).

Figura 11 - Meus troféus conquistados no jogo *Horizon Zero Dawn*



Fonte: registro de tela da interface de troféus do meu console *Playstation 4*.

Observando a Figura 11, podemos visualizar o nome do jogo seguido dos troféus representados pela imagem que os simboliza. Podemos ver também o título e a descrição do desafio que foi concluído para que a conquista fosse desbloqueada. Reinhardt (2019) não sugere um uso específico das conquistas para EALA, porém indica que desafios e missões muito difíceis devem ter sua conclusão simbolizada por um troféu.

3.2.3.4. Challenge 4: Níveis

Os níveis são registros do progresso do aluno no decorrer da aula gamificada, que são acumulados conforme o aluno adquire pontos de experiência (REINHARDT, 2019). Esses elementos são utilizados para controlar o nível de dificuldade das missões e desafios. Conforme Reinhardt (2019, p. 189), “Novos níveis desbloqueiam novas atividades, desafios mais árduos, e missões mais complexas com mais pontos e gratificações”²⁶. Vamos retomar a Figura 12, que retrata os pontos de experiência no jogo *Final Fantasy IX* (SAKAGUCHI, 2000; 2016; 2019).

Figura 12 - Níveis em Final Fantasy IX



Fonte: Sakaguchi (2000; 2016; 2019)

²⁶ Traduzido livremente por mim. Trecho original em inglês: “New levels unlock new activities, harder challenges, and more complex quests with more points and better rewards”.

Ao observar a imagem, como anteriormente mencionado, verificamos que os personagens estão ganhando 20 pontos de experiência. Ao lado do nome de cada personagem encontra-se o nível em que ele está. No caso da personagem Garnet, seu nível é dois, e ela precisa de mais 27 pontos de experiência para subir ao nível três. Na prática de ensino de LA, Reinhardt (2019) sugere que os aspectos de vocabulário sejam trabalhados com os níveis, sendo necessário relacionar a LA com temáticas relacionadas aos jogos eletrônicos. Por exemplo: em uma aula de língua inglesa, os alunos podem receber o título “English Warriors” ao atingirem o nível dez. Vale ressaltar, ainda, que os níveis, enquanto linguagem de jogos eletrônicos, não devem ser confundidos com níveis de proficiência em LA (REINHARDT, 2019).

3.2.3.5. Challenge 5: Perfil do Jogador

O perfil do jogador, inspirado nos perfis de personagens existentes nos jogos eletrônicos, é um elemento de Gamificação que pode ser utilizado como um recurso visual para que o aluno tenha contato direto com o registro do que já dominou e do que precisa conquistar (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Com o perfil do jogador, os alunos podem comparar seus níveis de progresso, motivando-se a continuar realizando missões e desafios (REINHARDT, 2019). Para exemplificar, vamos observar o perfil de personagem na Figura 13 extraída do jogo *Chrono Trigger* (KITASE; MATSUI; TOKITA, 1995; 2011; 2018).

Figura 13 - Perfil de Personagem em Chrono Trigger



Fonte: Kitase, Matsui, Tokita (1995; 2011; 2018).

No perfil do personagem Crono, na Figura 13, podemos visualizar todo seu progresso através de seu nível, os itens equipados, seu poder e os pontos de experiência acumulados. Em sala de aula, o aluno pode utilizar o seu perfil para estabelecer suas metas e pensar em como atingi-las (REINHARDT, 2019).

Partindo dos elementos e dinâmicas de Gamificação, na próxima seção, discuto a formação de professores de LA tomando por base Dias e Miranda (2019), Reinhardt, (2019) e Quast (2020).

3.3. *STAGE 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GAMIFICAÇÃO*

Com a publicação da BNCC (BRASIL, 2018), foram estabelecidas diretrizes que orientam o ensino da língua inglesa e de outras línguas, em caráter optativo, a partir do sexto ano do ensino fundamental nas escolas de todo o Brasil. Além disso, de acordo com Cândido, Santos e Mamani (2020), a BNCC entende que o inglês é mais importante do que outras línguas adicionais.

Apesar de a BNCC não garantir a oferta obrigatória de outras línguas adicionais no currículo escolar, o documento garante a possibilidade de realizar adaptações aos contextos sociais, econômicos, ambientais e sociais das escolas do país. Nesse sentido, as secretarias de educação dos estados e municípios podem incluir a oferta de línguas adicionais que estejam ligadas ao contexto sociocultural de suas escolas (CÂNDIDO; SANTOS; MAMANI, 2020). Entretanto, Cândido, Santos e Mamani (2020, p. 110) afirmam que “o planejamento para outras línguas adicionais a partir da BNCC implicaria adaptações das orientações da língua inglesa para se adequar ao público, caso o objetivo de ensino-aprendizagem seja trabalhar com outra língua”. Ou seja, o currículo de outras línguas adicionais não é estabelecido a partir de bases que consideram o contexto sociocultural da própria língua, mas sim de uma que, na BNCC, é hierarquicamente mais importante.

A BNCC (BRASIL, 2018) também prevê o uso de recursos digitais em sala de aula porque integram o que os documentos definem como cultura digital. No documento, pontuam-se o crescimento tecnológico e a inserção dos alunos nesses contextos (BRASIL, 2018). Porém, Cândido, Santos e Mamani (2020) questionam essa inserção, dado o fato de que parte dos alunos da escola pública básica não estão inseridos no mundo tecnológico. Além disso, as autoras entendem que, na BNCC, as orientações pedagógicas para o ensino de línguas não partem da perspectiva de Bakhtin (1997), pois não consideram práticas sociais pelo uso da língua a partir do contato com gêneros do discurso.

Szundy (2017) afirma que a BNCC se propõe a ser um documento referência para elaboração curricular da educação básica brasileira em suas instâncias. Nesse sentido, Silva, Berti e Martins (2018, p. 381) consideram que a BNCC tem por objetivo “o desenvolvimento de competências que irão proporcionar ao aluno a prática plena da cidadania e habilidades para resoluções de situações cotidianas, tais como cognitiva e socioemocionais”. Entretanto, Szundy (2017), no ano anterior, já havia indicado que o documento se propõe a ser uma referência, de caráter sugestivo, mas que seu objetivo final é prescrever currículos para que, de certa forma, todas as esferas da educação básica brasileira garantam uma educação de qualidade.

Além disso, Szundy (2017) entende que toda mudança sobre diretrizes curriculares, bem como a elaboração de novos currículos, precisa passar pelo protagonista central da educação: o professor. É preciso que, na elaboração do currículo, as ideias do profissional que está em contato direto com a escola sejam levadas em consideração. É necessário, portanto formar continuamente esses professores para o trabalho com a elaboração e aplicação de novas bases curriculares (SZUNDY, 2017).

Entretanto, Szundy (2017), em sua análise sobre a BNCC, percebe que o documento pouco disserta acerca da formação de professores de línguas. Ainda assim, as diretrizes sobre o ensino de línguas consideram a multiplicidade da manifestação das linguagens, isto é, práticas de letramentos digitais e multiletramentos (SZUNDY, 2017). Dessa forma, para Cândido, Santos e Mamani (2020, p. 118), a BNCC oferece

“[...] esclarecimentos acerca dos conceitos de interculturalidade, multimodalidade, leitura crítica e letramento digital por ser um documento basilar que direciona o Ensino Básico em todo o Brasil, a fim de contribuir com a formação de profissionais da educação que dele se apropriam para validarem tais diretrizes.”

Outro fato a ser retomado é o de que, como constataram Cândido, Santos e Mamani (2020), o professor de outra língua adicional que não o inglês precisa transpor as diretrizes da BNCC da língua inglesa para a outra língua a fazer parte do currículo. Porém, os componentes funcionais de cada língua adicional são diferentes, implicando diferenças de níveis de ensino nas mesmas etapas da educação básica (CÂNDIDO, SANTOS, MAMANI, 2020).

Partindo disso, entendo que a formação de professores para o trabalho com a Gamificação em língua adicional precisa partir de diretrizes curriculares. Nesse sentido, os *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2009), bem como os livros da coleção *Entre Nós* (SIMÕES et al, 2012; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), sugerem que a construção das aulas de

língua, tanto materna quanto adicional, seja baseada na aprendizagem com base em tarefas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; VAN DEN BRANDEN, 2016), o que foi discutido no capítulo anterior.

A partir dessas recomendações teóricas sobre EALA, na próxima subseção, apresento perspectivas teóricas sobre a Gamificação e a formação de professores em EALA (ARAÚJO, CARVALHO, 2017; REINHARDT, 2019; QUAST, 2020).

3.3.1. Quest 1: Formação de Professores Voltada Para a Gamificação

Quast (2020) conduziu uma experiência de formação continuada de professores de LA gamificada. O objetivo da formação era entender os usos da Gamificação no EALA, além de permitir que os professores em formação vivenciassem um projeto gamificado enquanto alunos (QUAST, 2020). Para realizar a formação, Quast (2020, p. 808) considerou parâmetros para criação de experiências gamificadas em EALA, que envolvem a definição dos objetivos de uma disciplina, seu conteúdo didático e seus objetivos de aprendizagem.

Para tanto, a autora percebeu a importância de conhecer o público que participaria da experiência gamificada, levando em consideração seus interesses pessoais e conhecimentos prévios (QUAST, 2020). Dessa forma, elaborou uma narrativa para estruturar o processo de Gamificação por uma temática específica, definindo papéis para cada um dos participantes. Como resultado, foi possível encaixar os elementos de Gamificação na elaboração das tarefas (ou missões), focando no desenvolvimento da autonomia de cada um dos participantes ao tomar decisões para progredir na experiência. Com isso, o curso desenvolvido permitiu que os professores em formação recebessem *feedbacks* imediatos, materializados nos elementos de Gamificação ligados ao sistema de gratificações (REINHARDT, 2019; QUAST, 2020).

É importante pontuar que a experiência de formação de professores de Quast (2020) foi conduzida por tarefas gamificadas em que os professores precisavam resolver problemas, isto é, a autora lançou mão dos recursos pedagógicos de Gamificação (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019) e da aprendizagem com base em tarefas no ensino de línguas, discutidas anteriormente pela perspectiva de Schlatter e Garcez (2009; 2012), Welp (2011) e Van den Branden (2016). Para Reinhardt (2019), a Aprendizagem com Base em Tarefas relaciona-se com a aplicação da Gamificação. Para o autor, os jogos eletrônicos são compostos por tarefas que os jogadores precisam realizar para progredir (REINHARDT, 2019). A aula de língua adicional estruturada por tarefas, portanto, tem a mesma função que o jogo eletrônico: permitir que o aluno progrida

conforme conclui as tarefas refletindo sobre o processo e resolvendo problemas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; WELP, 2011; VAN DEN BRANDEN, 2016).

A Gamificação no EALA pode ser uma incógnita para professores de LA visto que, como aponta Quast (2020), muitos profissionais de ensino de línguas adicionais não estão envolvidos com as práticas de letramentos dos jogos eletrônicos. Entretanto, o propósito dos jogos eletrônicos, como apontam Kapp (2012) e Reinhardt (2019), é permitir que os jogadores possam realizar ações naquele ambiente virtual a partir de recursos oferecidos pela própria estrutura do jogo. Nesse sentido, uma experiência de ensino de LA gamificada precisa considerar a língua como o meio principal para a realização dessas tarefas problemas, e o professor que cria condições para o desenvolvimento dessas habilidades também precisa estar em contato com práticas de letramento do mundo dos jogos eletrônicos (REINHARDT, 2019; QUAST, 2020).

Experiências como as desenvolvidas por Quast (2020) colocam esses professores em formação continuada em contato com práticas de letramento dos jogos eletrônicos, já que os docentes passam por uma experiência de ensino gamificada antes mesmo de gamificar as suas aulas. Dessa forma, os professores são expostos a situações de uso da língua ligadas à multimodalidade e, conseqüentemente, aos multiletramentos, discutidos previamente na visão de Kalantzis e Cope (2000) e Rojo e Moura (2019). Para Dias e Miranda (2019, p. 54), a formação continuada de professores de LA precisa considerar a multimodalidade e os avanços tecnológicos “[...] visto que os aparatos eletrônicos propiciam a construção de textos em diversos modos”. Nesse caminho, as autoras afirmam que a pedagogia dos multiletramentos se torna relevante para a construção de práticas pedagógicas que envolvem textos multimodais, já que o principal foco “[...] é que essas dimensões se entrelacem de forma que não haja ordem linear, mas um vaivém constante para frente, para trás, entre os movimentos pedagógicos” (DIAS; MIRANDA, 2019, p. 54). Além disso, preparar professores para o trabalho com multiletramentos envolve desenvolver habilidades para lidar com toda a diversidade sociocultural existente no mundo e para conduzir o aluno a exercitar o pensamento crítico através do contato com textos multimodais (DIAS; MIRANDA, 2019).

A Gamificação, portanto, enquanto estratégia pedagógica em EALA, funciona como um elemento oportuno para integrar textos multimodais e práticas de letramento através da aplicação dos elementos de jogos no contexto de sala de aula (COPE; KALANTZIS, 2000; REINHARDT, 2019). Conforme aponta Quast (2020), os professores devem ser instruídos a utilizar a Gamificação não apenas como pontos, conquistas e quadros de lideranças, porque se trata de uma forma superficial de Gamificação, e é exatamente por esse motivo que existem

críticas a essa estratégia. Quast (2020) entende que, quando apenas esses três elementos de Gamificação são utilizados em uma aula de LA, não se cria um contexto de Gamificação complexo, estruturado por narrativas e contextos sociais de uso da língua para conclusão de missões.

Assim sendo, é importante que o processo de Gamificação em uma aula de LA considere a perspectiva de uso de língua em contextos socioculturais para realizar ações no mundo (CLARK, 2000; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; REINHARDT, 2019). O professor que decidir utilizar essa estratégia precisa pensar em como promover práticas de letramento em um sistema gamificado. Para isso, Kapp (2012) e Reinhardt (2019) indicam que a aula gamificada precisa ser estruturada por uma narrativa com uma temática definida, para que então a aula seja conduzida por ela. Isto é, conforme os alunos concluem missões, novas partes da narrativa são desbloqueadas juntamente com novas tarefas. Assim, a narrativa tem a função de conduzir a aula e definir seus objetivos, além de possibilitar que o aluno entre em contato com temáticas relacionadas ao seu contexto sociocultural (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019).

Neste capítulo, discuti as perspectivas teóricas sobre as Aprendizagens Ativas (MORAN, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019; PISCHETOLA; MIRANDA, 2019), os jogos eletrônicos como manifestação artística (BOBANY, 2004) e a Gamificação em EALA (KAPP, 2012; 2014; WERBACH; HUNTER, 2012; REINHARDT, 2019). Também apresentei um breve relato sobre a história da evolução dos videogames (ACKS et al., 2020), de sua definição na sociedade (BOBANY, 2008) e das práticas de letramento envolvidas nos jogos eletrônicos (GEE, 2005; 2008; 2015). Além disso, apresentei breve discussão sobre a formação de professores de Línguas Adicionais para o trabalho com a Gamificação em EALA (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; KAPP, 2012; WELP, 2011; VAN DEN BRANDEN, 2016; DIAS; MIRANDA, 2019; REINHARDT, 2019; QUAST, 2020). O próximo capítulo descreve a metodologia de pesquisa, considerando aspectos teóricos sobre revisões de literatura, bem como da metassíntese qualitativa (MATHEUS, 2009; VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014; SILVA, 2020), tipo de revisão adotada na realização desta pesquisa.

4. LEVEL 4: METODOLOGIA ADOTADA PARA CUMPRIR A MISSÃO

A realização de uma pesquisa necessariamente precisa ser direcionada por determinados procedimentos metodológicos. Se pensarmos nos *games*, a metodologia da pesquisa é como a instrução de uma missão de um jogo, cuja função é preparar o jogador para traçar os objetivos a serem atingidos. Portanto, a presente seção tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. Começo, então, dissertando sobre a condução da investigação.

Esta pesquisa contou com duas etapas de execução. Na primeira etapa, foram exploradas três bases de dados acadêmicos: o Portal de Periódicos da Capes²⁷, o Google Acadêmico²⁸ e o Portal de Teses e Dissertações da Capes²⁹. O motivo para a escolha dessas bases de dados foram os seguintes: 1) o acesso gratuito; 2) a abrangência de publicações científicas; e 3) a facilidade de busca através das ferramentas oferecidas pela interface dos sites. O objetivo dessa etapa foi levantar dados sobre os modos de utilização e a função da gamificação no ensino de LA e categorizar tais dados de acordo com sua relevância para a segunda etapa da investigação. Dessa maneira, a primeira etapa se classificou como exploratória e visou responder à primeira questão norteadora:

- 1) *Como o uso da Gamificação no ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais é retratado em artigos científicos, teses e dissertações da área?*

Dessa pergunta, derivam outras duas:

- 1.1) *Qual a concepção de língua e de aprendizagem contidas nessas publicações?*
- 1.2) *Essas publicações oferecem orientações para a formação do professor de Línguas Adicionais voltadas para a gamificação da prática pedagógica? Se sim, quais são essas orientações?*

²⁷ Repositório digital de artigos e monografias disponibilizado pela CAPES. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>>.

²⁸ Base digital de pesquisa de trabalhos acadêmicos disponibilizada pela Google LLC. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>.

²⁹ Repositório digital de teses e dissertações disponibilizado pela CAPES. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>.

A segunda etapa do estudo teve por finalidade percorrer os elementos que compõem a fundamentação teórica que embasou a investigação, assim como os elementos encontrados na primeira etapa, com o propósito de responder à segunda questão norteadora:

- 2) *Considerando o aporte teórico que fundamentou a investigação e os achados provenientes da revisão bibliográfica, que elementos devem orientar a formação de professores de língua para a Gamificação da prática pedagógica?*

4.1. STAGE 1: A REVISÃO DE LITERATURA

Com o propósito de responder à primeira pergunta norteadora, a primeira etapa da investigação consistiu em uma metassíntese qualitativa (MATHEUS, 2009; VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014; SILVA, 2020), que parte de uma metodologia de revisão de literatura. Conforme Silva (2020), ainda que a coleta dos dados seja organizada numericamente, o que define a abordagem de uma pesquisa de metassíntese são os seus instrumentos de análise, que são qualitativos. Portanto, a abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa.

A realização de uma revisão de literatura depende de instrumentos metodológicos ligados a questões de busca e exploração de dados. Partindo disso, Gil (1989, p. 45) entende que as pesquisas exploratórias “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Nesse sentido, o papel do pesquisador é investigar e reunir dados que redirecionem o seu objeto de pesquisa a um nível de compreensão mais claro e objetivo. Para Gil (1989), se o tema de pesquisa é pouco explorado e há dificuldade em estabelecer hipóteses operacionalizáveis, a pesquisa exploratória tem a função de preencher lacunas relacionadas ao que está sendo pesquisado. Gil (1989) acrescenta, ainda, que uma revisão de literatura se faz necessária para delimitar e esclarecer o tema.

Esta investigação contou com duas etapas de execução, que foram norteadas por duas perguntas de pesquisa. Na primeira etapa, foram exploradas três bases de dados acadêmicos: o Portal de Periódicos da Capes, o Google Acadêmico e o Portal de Teses e Dissertações da Capes. O objetivo dessa etapa foi levantar dados sobre os modos de utilização e a função da gamificação no ensino de LA, e categorizar tais dados de acordo com sua relevância para a segunda etapa da investigação. Dessa maneira, essa etapa se classificou como exploratória e visou responder à primeira questão norteadora. A segunda etapa do estudo teve por finalidade percorrer os elementos que compõem o aporte teórico e aqueles encontrados na primeira etapa, com o propósito de responder à segunda questão norteadora.

Levando em consideração a abordagem qualitativa e o caráter exploratório, pontua-se o delineamento da pesquisa, que trata da “pesquisa em dimensão mais ampla, envolvendo tanto sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados” (GIL, 1989, p. 70). Nesse sentido, entendo que o delineamento desta etapa de pesquisa é bibliográfico, visto que os dados analisados são produções bibliográficas já existentes. Para atingir os objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de revisão de literatura nos moldes da metassíntese qualitativa, cujos objetos de análise foram estudos publicados entre 2015 e 2019, nos gêneros artigo acadêmico, dissertação de mestrado e tese de doutorado, que versam sobre a gamificação relacionada ao ensino e aprendizagem de Língua Adicional. As pesquisas ocorreram nesse período selecionado por dois motivos: 1) busquei estudos recentes, publicados nos últimos cinco anos, sobre EALA e Gamificação e; 2) o tempo disponível para a realização da pesquisa de mestrado limitou-se a cinco semestres entre os anos de 2018 e 2021.

A seguir, realizo uma reflexão sobre os estudos de revisão, seguida de uma discussão sobre a metassíntese qualitativa enquanto parte da metodologia de revisão de literatura. Após isso, apresento os procedimentos de metassíntese qualitativa utilizados, bem como os dados levantados no decorrer da pesquisa.

Passamos, agora, para a discussão sobre os estudos de revisão.

4.1.1. *Quest 1: Os Estudos De Revisão*

Moreira (2004) afirma que a humanidade se encontra numa era em que a informação circula muito rapidamente. As pesquisas são publicadas e divulgadas por revistas científicas, que podem ou não ter livre acesso, criando uma rede de amplo conhecimento no mundo todo. O conhecimento científico começa a ser armazenado em bancos de dados acadêmicos, que reúnem produções científicas vinculadas a periódicos e programas de pós-graduação de diferentes universidades (MOREIRA, 2004). Além disso, o desenvolvimento tecnológico auxilia pesquisadores do mundo inteiro a encontrar dados empíricos que se relacionam com suas pesquisas, o que pode facilitar o aparecimento de novas metodologias de pesquisa. Nesse sentido, há na academia um destaque para os estudos de revisão de literatura, visto que os dados são acessados com maior facilidade (MOREIRA, 2004).

Necessariamente, todo trabalho científico passa por um momento de revisão de literatura. O pesquisador precisa ter conhecimento daquilo que quer pesquisar e, para tanto, deve recorrer a um referencial teórico que dê embasamento para sua pesquisa. Dessa maneira, é possível realizar um levantamento de problemas e lacunas no trabalho científico, ou até

mesmo refutar a ideia de outro autor (GIL, 2008). Nesse espectro, os estudos de revisão começam a ser realizados para cumprir o papel de suprir lacunas sobre determinados assuntos de pesquisa. Esses estudos permitem ampliar os repertórios científicos, reunindo diferentes estudos sobre um mesmo assunto, de forma que novas ideias ou metodologias sejam evidenciadas (MOREIRA, 2004). Entretanto, os estudos de revisão vão além do revisar para encontrar novas ideias. Moreira (2004) afirma que o revisar não deve se deter apenas à descrição de achados. Para o autor, os estudos de revisão devem ser orientados por um olhar crítico de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, esses mesmos objetivos precisam ser claros e concisos (MOREIRA, 2004).

Quando se discute a função dos estudos de revisão, Vosgerau e Romanowsk (2014) entendem que o seu papel é sumarizar pesquisas realizadas anteriormente para mapeá-las, avaliá-las ou sintetizá-las. Para Moreira (2004), além do processo de sumarização, os estudos de revisão ampliam o conhecimento de quem pesquisa. Moreira (2004, p. 24) ainda afirma que estudos dessa natureza são úteis para

- 1) **“posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra”**: o que significa que há um caráter organizacional nos estudos de literatura;
- 2) **“fornecer informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja”**: isto é, ampliar o repertório de dados e conclusões sobre um tópico de pesquisa; e
- 3) **“apontar e discutir possíveis soluções para problemas similares e oferecer alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema”**: dessa maneira, há a possibilidade completar lacunas sobre o assunto, bem como propor novos caminhos de investigação em relação ao objeto de pesquisa.

No campo da educação, essa metodologia começa a ser adotada devido ao grande crescimento dos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, ao número de pesquisas na área (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014). Tendo esse fato em vista, Vosgerau e Romanowsk (2014) propõem dois tipos de pesquisas de revisão de literatura em educação: as revisões que mapeiam e as revisões que sintetizam. Para propor essas classificações, as autoras realizaram um levantamento de pesquisas de revisão de literatura na base de periódicos nacionais e internacionais da CAPES. Por meio disso, foram encontrados diversos estudos cujas

denominações partem da revisão de literatura como princípio: métodos de pesquisa que integram a metodologia de revisão de literatura (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014).

Para as autoras, as revisões que mapeiam “têm como finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas” (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014, p. 175). Dessa maneira, esses estudos podem ser utilizados em outros projetos de pesquisa. Assim, o mapeamento tem por objetivo a realização de um levantamento bibliográfico para uma discussão teórica, que pode ser de abordagem qualitativa com a possibilidade de conversão em dados qualitativos (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014). Quando a abordagem da discussão teórica é qualitativa, realiza-se uma pesquisa de revisão bibliográfica ou de estado de arte e, quando é quantitativa, trata-se de uma pesquisa de levantamento bibliométrico.³⁰

Na medida em que, nas revisões que mapeiam, o pesquisador não realiza uma avaliação crítica sobre os resultados de pesquisa, percebe-se a necessidade de estudos de revisão que qualifiquem os resultados. Nesse sentido, Vosgerau e Romanowsk (2014) apresentam as revisões que avaliam ou sintetizam. Esse tipo de estudo de revisão tem sua origem na área das ciências da saúde, uma vez que busca “identificar as condições em que determinadas evidências ocorrem e a possibilidade de identificação de padrões de ocorrência” (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014, p. 175). Em oposição, as revisões de literatura que sintetizam

“[...] se distinguem das revisões que mapeiam na formulação da questão de investigação, no estabelecimento de estratégias de diagnóstico crítico e na exigência na transparência para estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos, necessariamente primários, ou seja, coletados pelo próprio pesquisador, tais como surveys, entrevistas, observações, relatos etc.” (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014, p. 175)

Portanto, de acordo com essa metodologia de pesquisa, o pesquisador deve se guiar por procedimentos que precisam ser seguidos rigorosamente, de modo que resultem em dados que passarão por um processo de refinagem, isto é, serão coletadas somente produções que se relacionam com a área da pesquisa. Para isso, o autor da pesquisa deve estabelecer quais procedimentos utilizar para o levantamento e a análise de dados. Esses procedimentos devem seguir critérios específicos que, a depender do método, podem ser criados pelo pesquisador, sempre partindo de literatura científica compatível com o tipo de revisão que realiza (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014).

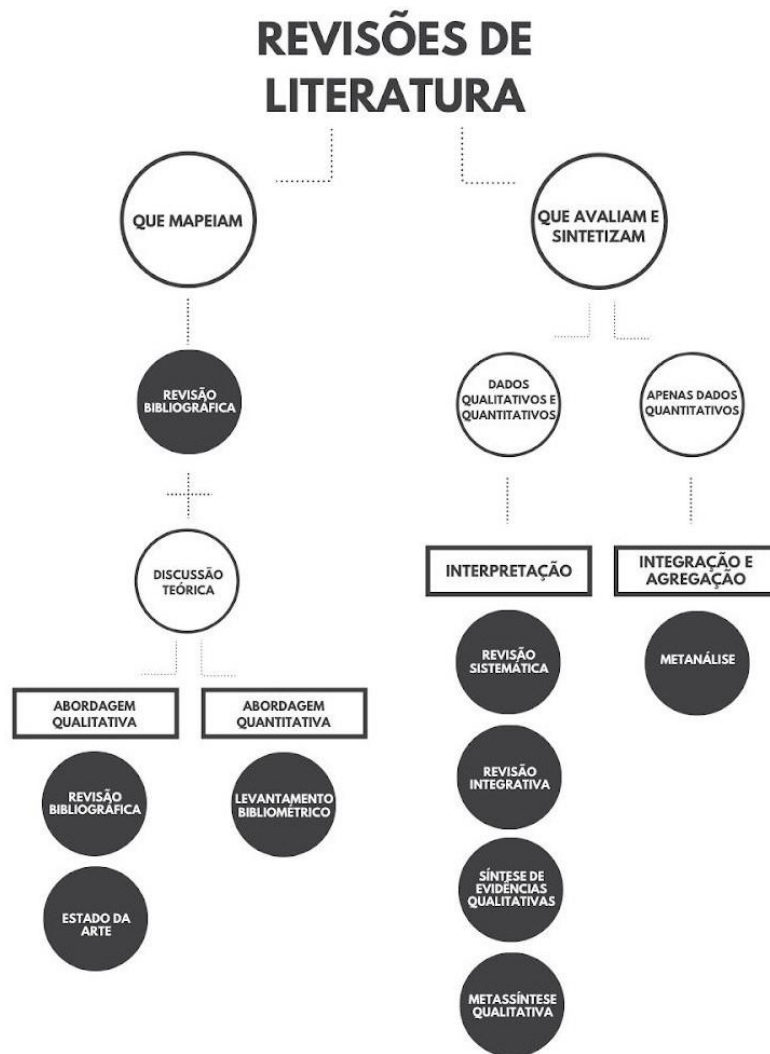
³⁰ Como esta dissertação é orientada pela Metassíntese Qualitativa, julgo não ser relevante descrever os processos dos diversos tipos de revisão de literatura.

Vosgerau e Romanowsk (2014) encontraram diversas nomenclaturas que pertencem ao espectro dos estudos de revisão avaliativa, como a revisão sistemática e a metassíntese qualitativa. Essencialmente, todas apresentam procedimentos metodológicos semelhantes em questões estruturais porque necessariamente utilizam pesquisas primárias³¹ para responder à questão de pesquisa. Além disso, também são considerados os critérios de seleção, inclusão e exclusão dos achados de pesquisa, que serão sistematizados e interpretados (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014). As diferenças encontram-se na natureza dos estudos considerados para avaliação. Quando se buscam dados qualitativos e/ou quantitativos, são realizados estudos de *revisão sistemática*, *revisão integrativa*, *síntese de evidências qualitativas* ou *metassíntese qualitativa*, porque objetivam a interpretação e a síntese. Já quando as buscas se concentram apenas em estudos quantitativos, realiza-se uma pesquisa de *metanálise* (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014).

Silva (2020), em sua pesquisa de mestrado, sistematiza os estudos de revisão com base em Vosgerau e Romanowsk (2014) a partir do seguinte esquema:

³¹ Conforme Vosgerau e Romanowsk (2014), pesquisas primárias são estudos realizados com base em metodologias de coleta de dados, como entrevistas, questionários, gravações de áudio, etc. Basicamente, são estudos que não se caracterizam como revisões de literatura.

Figura 14 - Tipos de Revisão de Literatura



Fonte: Silva (2020, p. 77).

Nessa perspectiva, pode-se entender que as revisões de literatura se dividem conforme buscam mapear ou avaliar/sintetizar. Quando o estudo de revisão mapeia os dados, há uma discussão teórica sobre eles, que leva em consideração as abordagens: sendo qualitativa, o estudo se caracteriza como uma revisão bibliográfica ou revisão de estado da arte (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014; SILVA; 2020). Já nos estudos que avaliam ou sintetizam, o que define a condução da pesquisa é o tipo de dados encontrados. Se os dados forem apenas qualitativos, ou quantitativos e qualitativos, o foco da revisão é a interpretação, que pode ser sistemática, integrativa, uma síntese de evidências qualitativas ou uma metassíntese qualitativa. Porém, se os dados se caracterizarem somente como qualitativos, a

pesquisa foca na integração e agregação, sendo realizada, portanto, uma metanálise (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014; SILVA; 2020)³².

Considerando, portanto, a revisão de literatura como uma metodologia de pesquisa bibliográfica importante para a ressignificação da gamificação no ensino de língua adicional, conduzi a presente pesquisa através dos procedimentos da metassíntese qualitativa. O esquema de Silva (2020) define a metassíntese como uma revisão de literatura que mapeia e sintetiza. No que se refere aos dados, em minha pesquisa, realizei uma análise de estudos qualitativos sobre gamificação no ensino de línguas adicionais com o intuito de sintetizar as possibilidades de utilização da gamificação na aula de língua adicional. A escolha da metassíntese qualitativa como método de revisão de literatura que mapeia parte do pressuposto de que, conforme Matheus (2009), a metassíntese qualitativa possibilita a validação dos estudos qualitativos, bem como fornece subsídios para que profissionais tomem decisões de ordem prática. Na próxima seção deste capítulo, será discutida a metassíntese qualitativa enquanto método de pesquisa.

4.1.2. Quest 2: A Metassíntese Qualitativa

A seção anterior buscou trazer, resumidamente, as discussões teóricas sobre os estudos de revisão. Verificou-se que as revisões de literatura se dividem em estudos que mapeiam ou estudos que avaliam ou sintetizam (VOSGERAU, ROMANOWSK, 2014). Nesta seção, será discutida a metassíntese qualitativa, visto que este trabalho se caracteriza como uma revisão de literatura que sintetiza e avalia.

Para entender a metassíntese qualitativa, é necessário isolar o termo *metassíntese* com o intuito de defini-lo apropriadamente. Inicio com as afirmações de Given (2008, p. 511), que define metassíntese como

“as abordagens de pesquisa que integram produtos coletivos de órgãos vigentes de resultados de pesquisa qualitativa utilizando processos formais e sistemáticos, com o

³² Percebi a necessidade de complementar os dados da figura por detectar pequenas lacunas. Nos círculos da figura das revisões de literatura que avaliam ou sintetizam, mais especificamente no círculo em que se lê “DADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS” há um equívoco: esses estudos não necessariamente precisam apresentar dados que se enquadram nesses dois tipos. Eles podem ser apenas qualitativos ou ainda qualitativos e quantitativos. Entretanto, como está posto, entende-se que todos os métodos abaixo do círculo de revisões de literatura precisam sintetizar dados qualitativos e quantitativos ao mesmo tempo, o que não procede visto que, por exemplo, a metassíntese qualitativa interpreta e avalia apenas dados qualitativos. O que seria mais adequado a esse círculo seria, a meu ver, “DADOS QUALITATIVOS OU DADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS”.

intuito de gerar proposições abrangentes indutivamente derivadas sobre um fenômeno de interesse.”³³

Ou seja, trata-se de uma integração de dados qualitativos e abrangentes que são indutivamente derivados, porque as análises ocorrem sobre estudos primários. A metassíntese se refere, portanto, aos dados que serão levantados e que, necessariamente, são qualitativos. Já o termo *qualitativo* associado à palavra metassíntese se refere à abordagem do estudo a ser realizado (GIVEN, 2008; MATHEUS, 2009). A combinação dos termos resulta no termo *metassíntese qualitativa*, isto é, uma revisão de literatura que visa integrar dados qualitativos e avaliá-los por meio de critérios qualitativos. Por esses caminhos, é possível verificar as práticas com base em evidências (MATHEUS, 2009). Portanto, como pontuado na seção anterior, métodos como a metassíntese qualitativa visam a “necessidade de validar os resultados obtidos de pesquisas sobre determinado assunto, assim como subsidiar a tomada de decisões dos profissionais em meio a tantas informações” (MATHEUS, 2009, p. 544).

A metassíntese qualitativa se enquadra como um tipo de revisão sistemática por dois motivos: 1) a possibilidade de reunir uma quantidade de estudos com o objetivo de discutir as semelhanças e diferenças dos dados de pesquisa e; 2) as práticas com base em evidências (MATHEUS, 2009; VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014). No que se refere ao levantamento de dados, os estudos considerados como base para análise serão sempre de abordagem qualitativa. Os estudos podem apresentar dados quantitativos, desde que apresentem dados qualitativos e não se classifiquem como estudos de abordagem quantitativa. Nesse sentido, a metassíntese qualitativa se torna novidade porque “[...] funciona como um método de investigação com o potencial de gerar dados compreensíveis e substanciais além daquilo que pode ser investigado com base em estudos qualitativos individuais”³⁴ (GIVEN, 2008, p. 510).

Considerando essa perspectiva, é necessário verificar o que se pode extrair desses estudos para além de seus achados. Ou seja, a metassíntese qualitativa reúne resultados para que eles sejam reinterpretados sob uma ótica que considere critérios específicos que podem ser definidos pelo próprio pesquisador, mas que devem se relacionar diretamente com o objetivo da pesquisa (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014). Nesse sentido, os dados qualitativos são

³³ Traduzido pelo autor da dissertação. Trecho original: “research approaches that integrate the collective products of extant bodies of qualitative research findings using systematic, formal processes for the purpose of generating overarching inductively derived claims about phenomena of interest.”

³⁴ Traduzido pelo autor. Trecho original: meta-synthesis serves as an inquiry approach with the potential of generating comprehensive and substantial claims beyond those that can be warranted on the basis of individual qualitative studies.

analisados e sintetizados “[...] a fim de alcançar um nível teórico de compreensão mais elevado” (MATHEUS, 2009, p. 544).

Visto que o objetivo desta pesquisa exige uma investigação detalhada sobre o que vem sendo pesquisado sobre gamificação no ensino de LA, entendo a necessidade de transpor a metassíntese como método de pesquisa para a área da educação. Vosgerau e Romanowsk (2014) afirmam que, na área da educação, é possível realizar uma pesquisa de revisão de literatura como a metassíntese qualitativa, embora sua área de origem seja a de ciências da saúde. No campo educacional, é possível realizar uma

“avaliação do que foi produzido academicamente na área, identificando as possíveis melhorias que podem ser realizadas nas teorias e metodologias utilizadas e mesmo se as tendências de investigação ainda necessitam ser abordadas e quais os pontos frágeis que precisam ser aprofundados.” (ALENCAR; ALMOULOU, 2017, p. 209)

Neste caso, proponho-me a investigar que caminhos a gamificação em ensino e aprendizagem de LA tem percorrido, com a finalidade de reorganizar o tópico e levá-lo à formação de professores de LA.

Passamos, portanto, às etapas de realização de uma pesquisa de metassíntese qualitativa. A revisão de literatura deve ser guiada por uma rede de procedimentos restritos, cujas funções são organizar o levantamento de dados e evitar que o autor conduza a pesquisa da maneira que lhe convenha: os dados serão levantados de acordo com regras pré-definidas. No caso da metassíntese qualitativa, em consonância com Matheus (2009), Erwin, Brotherson e Summers, (2011) e principalmente Silva (2020)³⁵, é possível dividir a pesquisa em seis etapas. Para isso, designei uma subseção para cada etapa. A seguir, discorro acerca da primeira etapa.

4.1.2.1. *Challenge 1: A Formulação do Problema de Pesquisa*

Essencialmente, toda pesquisa acadêmica é realizada a partir de um problema de pesquisa norteador. É por meio do problema que o pesquisador trilha os procedimentos metodológicos necessários para realizar o seu estudo. Quando se trata da metassíntese qualitativa, o processo de formulação de uma pergunta de pesquisa estabelece os passos que o pesquisador deve dar. Erwin, Brotherson e Summers (2011, p. 192) afirmam que “a questão de pesquisa de uma metassíntese deve ser suficientemente direcionada para guiar a seleção e a

³⁵ Silva (2020) conduziu uma pesquisa em Linguística Aplicada por meio da metassíntese qualitativa, o que torna o seu trabalho, de certa forma, precursor para a sua área: os estudos sobre Letramento Científico.

análise da literatura a ser sintetizada”³⁶. Dessa forma, o estudo de metassíntese inicia a partir de um problema de pesquisa expresso em uma questão, que irá guiar o pesquisador nas buscas e na análise dos resultados (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

4.1.2.2. *Challenge 2: A Condução de uma Pesquisa Abrangente de Literatura*

A presente etapa consiste na busca pelos dados a serem avaliados. Para criar um banco de dados consistente, o pesquisador precisa organizar quatro momentos importantes para iniciar sua pesquisa. Inicialmente, seleciona-se o gênero - ou os gêneros - de trabalho a ser considerado na investigação e análise. É nesse momento que o pesquisador deve decidir se o levantamento de dados considerará artigos acadêmicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, resenhas, entre outros (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

Em seguida, o olhar deve ser direcionado para as palavras-chave que serão utilizadas nas buscas para levantar dados. Nesse momento, o contexto teórico de pesquisa deve ser considerado na escolha dos termos, de modo que sejam abrangentes e direcionados a responder às questões de pesquisa. A escolha das palavras também precisa contemplar o tema de pesquisa e a área em que o estudo se insere (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020). A partir deste ponto, o autor da pesquisa deve selecionar os bancos de dados para realizar o levantamento. Podem ser considerados repositórios digitais de artigos, teses ou dissertações, e periódicos específicos. Faz-se necessário, também, percorrer os mecanismos de pesquisa dos repositórios selecionados a fim de compreender as possibilidades de refinamento das buscas (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

Por fim, no quarto momento, o pesquisador deve definir critérios de seleção de estudos, sendo um critério geral de inclusão e um critério geral de exclusão dos dados a serem considerados para integrarem o banco de dados. Por meio desse processo, os dados serão catalogados para futura análise. Vale ressaltar que os dados levantados passarão por um processo de refinamento mais rigoroso, processo este que ocorrerá na etapa de número três da metassíntese qualitativa (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

³⁶ Traduzido pelo autor. Trecho original em inglês: “the research question for a metasynthesis should be focused enough to guide the selection and analysis of the literature to be synthesized.”

4.1.2.3. *Challenge 3: A Avaliação dos Estudos para Eventual Inclusão na Metassíntese Qualitativa*

Erwin, Brotherson e Summers (2011) e Silva (2020) afirmam que a terceira etapa de uma metassíntese deriva da segunda etapa porque dá continuidade ao processo de inclusão e exclusão de dados da pesquisa. Entretanto, esta etapa foca no refinamento dos dados, isto é, nos procedimentos utilizados para incluir e excluir os dados encontrados na análise. Esse momento é necessário porque funciona como uma espécie de filtro, em que o pesquisador olhará para os dados a fim de filtrá-los em diferentes camadas. As camadas de filtragem, portanto, são critérios específicos de inclusão e exclusão na metassíntese qualitativa em si. Serão definidos novos critérios para que, por meio de uma leitura cuidadosa, o pesquisador analise as possibilidades de inclusão ou exclusão em seu trabalho de sintetização e reinterpretação (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERSON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

Em uma metassíntese qualitativa, é excepcionalmente importante que os dados se relacionem com os objetivos de pesquisa pelo seu caráter reinterpretaivo, que exige que os dados não divirjam dos objetivos da revisão (ERWIN; BROTHERSON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020). Em outras palavras, dados que apresentarem informações irrelevantes, que versam sobre outras temáticas que não as definidas previamente via critérios de inclusão e exclusão, são descartados porque não serão funcionais para a metassíntese. Assim, a primeira avaliação dos achados deve ser precisa, porque é através dela que o pesquisador começará a categorizar os dados, utilizando técnicas de avaliação em metassíntese qualitativa, tais como comparação de perguntas ou objetivos de pesquisa, análise de metodologia de pesquisa, tipos de dados encontrados, entre muitas possibilidades (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERSON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

Na metassíntese qualitativa, os critérios de inclusão e exclusão de estudos na análise são definidos previamente e, conforme anteriormente discutido, devem estar relacionados com a questão e objetivos de pesquisa. Entretanto, a metassíntese qualitativa também tem um caráter maleável: o pesquisador pode notar, durante o processo de leitura crítica, que há a necessidade de mobilizar algum critério de inclusão ou exclusão, ou até mesmo adicionar novos critérios. Se algum critério for adicionado, todos os estudos do banco de dados precisam se encaixar nesses novos critérios (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERSON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

A função dos critérios de inclusão é encaixar os estudos selecionados no tema de pesquisa. Por isso, os estudos devem ser encaixados em todos os critérios estabelecidos.

Entretanto, os critérios de exclusão têm função eliminatória: se um estudo se encaixa em um critério de exclusão específico apenas, ele é excluído do estudo, porque foge ao tema de pesquisa (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

Ademais, a leitura crítica a ser realizada nesta etapa deve ser guiada por algum instrumento de sistematização, como uma ficha de leitura, por exemplo. A ideia é que cada estudo seja desmembrado e seus dados principais sejam reunidos, para que sejam visualizados com maior facilidade na etapa quatro (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020), que será discutida na próxima subseção.

4.1.2.4. *Challenge 4: A Administração de Técnicas de Metassíntese Qualitativa para a Análise dos Dados*

Na etapa de número quatro, o pesquisador irá trabalhar com o número definitivo dos estudos que selecionou previamente por meio do refinamento. Neste momento, os dados começam a ser confrontados, podendo ser comparados, diferenciados, bem como compilados. Para Erwin, Brotherton e Summers (2011), o pesquisador tem a missão de, nesta etapa, realizar esses procedimentos sem ferir a integridade dos estudos originais. Isso significa que o contexto original de pesquisa dos dados levantados deve ser preservado (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020).

A relação a ser realizada entre os estudos selecionados define o modo como o fenômeno de interesse será visualizado a partir de então. Isto é, nesta etapa da metassíntese, os dados serão confrontados para que “o resultado seja uma análise e interpretação de estudos que movem os achados originais a um nível mais alto de compreensão” (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011, p. 193)³⁷. Por isso, o pesquisador deve selecionar técnicas que relacionem as pesquisas, de modo que a metassíntese seja realizada com um olhar crítico específico sobre o tema de pesquisa. Por exemplo, a codificação e a categorização dos achados podem, além de organizar os dados, permitir uma visualização de importantes pontos específicos que podem não ter sido discutidos nas pesquisas originais (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020). Dessa maneira, o pesquisador reunirá formas de apresentar esses dados resultantes de sua análise, que é temática da próxima etapa da metassíntese, discutida na subseção seguinte.

³⁷ Traduzido pelo autor. Trecho original em inglês: “The result is an analysis and interpretation of the studies that moves the original findings to a higher level of understanding”

4.1.2.5. *Challenge 5: A apresentação da síntese dos achados através dos estudos analisados*

Silva (2020, p. 85) afirma que é na etapa cinco que “o pesquisador deve interpretar os dados que encontrou enquanto realizava os movimentos de comparação e contraste entre os estudos”. Desse modo, é possível realizar as reinterpretações do tema de pesquisa por meio das análises previamente conduzidas. É importante ressaltar que é o caráter reinterpretaivo da metassíntese qualitativa que a torna uma revisão de literatura que avalia e sintetiza, caso contrário, trata-se de uma revisão de mapeamento de conceitos (SILVA, 2020).

Erwin, Brotherson e Summers (2011, p. 195) afirmam que “uma apresentação dos achados efetiva deve levar em consideração os diferentes interlocutores que podem usar a metassíntese como um benefício para criar uma ponte entre pesquisa e prática”. Desse modo, os profissionais que desejarem ter maior contato com um tema específico podem utilizar a pesquisa de metassíntese qualitativa para avaliar que métodos considerar ou não em seu trabalho prático. Isso é possível porque é nesta etapa que o pesquisador irá apresentar os resultados de suas análises e suas considerações críticas, de maneira clara, objetiva e com uma linguagem acessível. Erwin, Brotherson e Summers (2011) indicam o uso de gráficos, tabelas e figuras, organizados por categorias, temáticas ou como o pesquisador preferir.

A próxima subseção retrata uma etapa que abarca não somente o momento de apresentação das análises, mas também toda a missão que constitui uma metassíntese qualitativa.

4.1.2.6. *Challenge 6: A Reflexão no Processo*

A última etapa da metassíntese, na verdade, indica que o pesquisador precisa de um olhar crítico-reflexivo conforme o andamento da pesquisa. A reflexão no processo de metassíntese consiste na possibilidade de o pesquisador retomar pontos em outras etapas para que a pesquisa seja realizada adequadamente (MATHEUS, 2009; ERWIN; BROTHERSON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020). Por exemplo, o pesquisador pode avaliar a necessidade de reformular a questão de pesquisa, parte da primeira etapa, caso perceba que, conforme a análise dos dados, ela não seja abrangente ao tema. Ou, também, pode decidir ampliar o repertório de pesquisa caso o número de trabalhos acadêmicos não seja representativo. Para isso, o investigador pode adicionar um novo repositório acadêmico como base de dados.

Assim, mesmo que a metassíntese qualitativa tenha um caráter reinterpretaivo, há certa flexibilidade em relação a modificações nos passos de metodologia adotados, desde que não

ocorra um desvio do tema principal de pesquisa. Dessa maneira, é possível realizar uma análise que esteja de acordo com o propósito da metassíntese qualitativa: sintetizar pesquisas qualitativas para que se chegue a um nível teórico e crítico mais elevado de compreensão (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011).

4.2. *STAGE 2: A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: LEVANTAMENTO E REFINAMENTO DE DADOS POR MEIO DA METASSÍNTESE QUALITATIVA*

A seção anterior discutiu a metassíntese qualitativa e apresentou suas etapas, além de descrever os processos envolvidos em uma pesquisa de revisão de literatura nesse contexto. O próximo passo, portanto, é descrever como cada etapa da metassíntese qualitativa ocorreu na condução da pesquisa. Esta seção está dividida em três subseções: a primeira descreve o problema de pesquisa; a segunda relata como se deu o levantamento dos dados; e a terceira apresenta as etapas de refinamento dos dados obtidos. Como a quinta etapa da metassíntese se refere somente à análise de dados, ela será descrita no próximo capítulo. A seguir, na próxima seção do presente capítulo, será apresentado o problema de pesquisa

4.2.1. *Quest 1: O problema de pesquisa*

Em uma pesquisa de metassíntese qualitativa, é necessário formular um problema de pesquisa claro e conciso, que dê conta de reunir dados o suficiente para uma análise concreta (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011). Partindo dessa lógica, a presente pesquisa tem por objetivo identificar como a Gamificação está sendo utilizada no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, tanto em contexto acadêmico (de pesquisa) como na prática de professores de línguas adicionais. Posto o problema, a questão que direciona a pesquisa é: *Como o uso da Gamificação no ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais é retratado em artigos científicos, teses e dissertações da área?*

Visto que pretendo estabelecer elementos de Gamificação para a formação continuada de professores de língua adicional, também se faz necessário responder à seguinte pergunta: *Considerando o aporte teórico que fundamentou a investigação e os achados provenientes da revisão bibliográfica, que elementos devem orientar a formação de professores de língua para a Gamificação da prática pedagógica?* Partindo-se desses questionamentos, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- sintetizar os elementos de gamificação que podem guiar cursos de formação continuada de professores de línguas adicionais, tanto de rede pública como privada; e
- estabelecer parâmetros de gamificação para a construção de uma aula de língua adicional gamificada.

Com a pergunta e objetivos de pesquisa definidos, parte-se para a etapa dois da metassíntese qualitativa: o levantamento de dados. Os procedimentos utilizados na coleta são relatados na próxima subseção.

4.2.2. Quest 2: O levantamento dos dados

Na segunda etapa de uma pesquisa de metassíntese qualitativa, são realizadas as coletas dos dados relacionados com o tema de pesquisa em repositórios diferentes (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011). A pergunta desta pesquisa indicou que estudos sobre Gamificação no ensino e aprendizagem de línguas adicionais foram considerados como objeto de pesquisa. Por isso, os estudos escolhidos para análise foram dos gêneros acadêmicos: artigo, tese e dissertação. Os artigos foram coletados por meio de duas bases de dados: o Portal de Periódicos CAPES (via acesso Comunidade Acadêmica Federada - CAFE) e o Google Acadêmico. Para o levantamento de teses e dissertações, o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES foi utilizado.

A opção de utilizar o gênero artigo científico como dado relaciona-se com a amplitude do tema de investigação, visto que as bases de dados selecionadas funcionam como repositórios de revistas científicas do mundo inteiro. A ideia, com os artigos, foi identificar dados de aspectos mais globais. Quanto às teses de doutorado e dissertações de mestrado, restringi-me ao contexto brasileiro de pesquisa, buscando identificar produções primárias sobre gamificação no ensino e aprendizagem de língua adicional. Dessa forma, foi possível identificar diferentes perspectivas em relação ao tema da pesquisa, advindas de diferentes partes do mundo.

As buscas foram realizadas com palavras-chave em português e suas variantes em inglês e espanhol. Para isso, o Quadro 3 foi elaborado com a função de elencar palavras pertencentes ao espectro temático desta dissertação.

Quadro 3 - Temáticas relacionadas à dissertação

QUADRO TEMÁTICO DA PESQUISA
Gamificação
Ensino de Língua Adicional
Ensino de Segunda Língua
Ensino de Língua Estrangeira
Aprendizagem de Língua Adicional
Aprendizagem de Língua Estrangeira
Aprendizagem de Segunda Língua
Formação de Professores de Língua Adicional
Formação de Professores de Segunda Língua
Formação de Professores de Língua Estrangeira

Fonte: elaborado por mim (2021).

Visto que esta pesquisa trata de Gamificação no Ensino e Aprendizagem de Língua Adicional e visa contribuir para a Formação de Professores de Língua Adicional, houve necessidade de se refletir acerca dos diferentes caminhos teóricos existentes nesse espectro temático. Nesse sentido, as palavras **GAMIFICAÇÃO** e **LÍNGUA** foram utilizadas como palavras-chave. A primeira por se tratar da temática de investigação deste estudo, e a segunda porque é recorrente no Quadro 3 e abarca todo o espectro temático da dissertação.

Quanto à escolha dos estudos, foram considerados dois critérios de seleção: um de inclusão e o outro de exclusão, sendo estes “Estudos que aparentemente versam sobre gamificação no ensino e aprendizagem de língua adicional” e “Estudos que não versam sobre gamificação no ensino e aprendizagem de língua adicional”, respectivamente. Para aplicar os critérios e selecionar, ou não, os artigos, realizou-se a leitura dos resumos.

As pesquisas foram realizadas entre outubro de 2019 e junho de 2020, e consideraram estudos publicados entre janeiro de 2015 a dezembro de 2019. Os mecanismos de refinamento internos de cada um dos repositórios foram utilizados para que os resultados fossem direcionados para a temática de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. A seguir, serão apresentados os procedimentos realizados em cada um dos repositórios considerados para o levantamento de dados.

4.2.2.1. *Search 1*: Portal de Periódicos CAPES

O levantamento de dados no Portal de Periódicos CAPES foi realizado entre os meses de outubro e novembro de 2019. Utilizou-se a guia *Buscar Assunto*, que disponibiliza dois

modos de pesquisa: a busca simples e a busca avançada. Para esta pesquisa, foram utilizadas ferramentas de busca avançada. A Figura 15 apresenta o mecanismo de pesquisa do Portal de Periódicos CAPES:

Figura 15 - Interface de busca avançada do Portal de Periódicos CAPES

Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez45.periodicos.capes.gov.br/>

Ao selecionar a guia *Buscar assunto*, a busca avançada foi selecionada. Na Figura 15, verifica-se que a busca avançada combina dois termos de busca, associados a duas especificações. A primeira especificação trata da localização do termo pesquisado no texto. É possível selecionar as seguintes opções: 1) “Qualquer”, que permite a busca do termo em qualquer parte do texto; 2) “No título”, que identifica a presença do termo somente no título; 3) “Como autor”, que busca trabalhos acadêmicos de autores específicos; e 4) “No assunto”, que identifica o termo no resumo do trabalho. Ao lado das barras de busca encontram-se informações referentes a data de publicação, tipo de material, idioma, bem como a possibilidade de incluir datas específicas para a busca dos materiais.

Como este foi o primeiro banco de dados consultado, uma pesquisa piloto foi realizada com o propósito de verificar a existência ou não de trabalhos acadêmicos na área. Na pesquisa piloto, foram consideradas as seguintes opções:

Quadro 4 - Pesquisa Piloto no Portal de Periódicos CAPES

Especificação do Termo 1	Especificação do Termo 1	Termo 1	Combinação
qualquer	contém	Gamification	AND
Especificação do Termo 2	Especificação do Termo 2	Termo 2	Data de publicação
qualquer	contém	Language	Qualquer data
Tipo	Idioma	Resultados	Artigos Considerados
Artigo	Qualquer idioma	199	Nenhum

Fonte: elaborado por mim (2021)

Conforme o Quadro 4, foi possível verificar a existência de artigos acadêmicos relacionando Gamificação e Língua. Além disso, foi possível verificar a amplitude do sistema de pesquisa, visto que os resultados de busca consideravam trabalhos acadêmicos de diversas partes do mundo. Ademais, a pesquisa piloto também evidenciou que a seleção dos dados precisou ser minuciosa porque, mesmo combinando as duas palavras-chave, artigos de outras áreas do conhecimento foram encontrados. A pesquisa piloto não selecionou artigos para eventual análise.

A busca de número um foi iniciada utilizando os termos Gamification e Language em inglês. O Quadro 5, a seguir, apresenta como a pesquisa foi realizada:

Quadro 5 - Pesquisa Número Um no Portal de Periódicos CAPES

Especificação do Termo 1	Especificação do Termo 1	Termo 1	Combinação
no título	contém	Gamification	AND
Especificação do Termo 2	Especificação do Termo 2	Termo 2	Data de publicação
qualquer	contém	Language	Qualquer data
Tipo	Idioma	Resultados	Artigos Selecionados
Artigo	Qualquer idioma	157	13

Fonte: elaborado por mim (2021).

Conforme o Quadro 5, a primeira pesquisa foi realizada buscando o termo Gamificação no título dos trabalhos, bem como o termo Língua em qualquer posição no texto dos artigos. A data de publicação dos artigos não foi especificada, entretanto, somente artigos a partir do ano de 2015 foram selecionados. Ao aplicar os critérios de seleção, dos 157 resultados encontrados, somente 13 artigos versavam sobre Gamificação e Língua Adicional e, portanto, passaram a fazer parte do banco de dados da pesquisa.

A pesquisa de número dois no Portal de Periódicos CAPES ocorreu logo em seguida. Para isso, levou-se em consideração os termos GAMIFICAÇÃO e LÍNGUA em português nas buscas. As informações dessa pesquisa estão sistematizadas no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Pesquisa Número Dois no Portal de Periódicos CAPES

Especificação do Termo 1	Especificação do Termo 1	Termo 1	Combinação
no título	contém	Gamificação	AND
Especificação do Termo 2	Especificação do Termo 2	Termo 2	Data de publicação
qualquer	contém	Língua	Qualquer data
Tipo	Idioma	Resultados	Artigos Selecionados
Artigo	Qualquer idioma	3	1

Fonte: elaborado por mim (2021).

Do mesmo modo em que a pesquisa um foi realizada, a pesquisa número dois utilizou o termo Gamificação com localização no título do trabalho, combinado com o termo Língua, localizado em qualquer parte do corpo do texto dos artigos. Apenas três artigos foram encontrados em língua portuguesa. Após verificar se os artigos haviam sido publicados a partir do ano de 2015, os critérios de seleção foram aplicados. Dos três resultados, somente um artigo passou a integrar o banco de dados da pesquisa.

A terceira e última pesquisa foi realizada com os termos Gamificación e Lengua, em espanhol. O Quadro 7 a seguir contém a maneira como a busca foi realizada:

Quadro 7 - Pesquisa Número Três no Portal de Periódicos CAPES

Especificação do Termo 1	Especificação do Termo 1	Termo 1	Combinação
no título	contém	Gamificaci3n	AND
Especificação do Termo 2	Especificação do Termo 2	Termo 2	Data de publicaç3o
qualquer	contém	Lengua	Qualquer data
Tipo	Idioma	Resultados	Artigos Seleccionados
Artigo	Qualquer idioma	1	1

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Retomando os mesmos mecanismos, a pesquisa três utilizou as especificações de busca do termo Gamificaci3n localizado no título, juntamente do termo Lengua, disponível em qualquer parte do corpo do texto dos artigos. Somente um artigo foi encontrado em língua espanhola. O artigo foi verificado quanto à data de publicação (a partir de 2015) e submetido aos critérios de seleç3o. Portanto, o artigo foi adicionado ao banco de dados da pesquisa.

Ao todo, o levantamento de dados no Portal de Periódicos CAPES considerou 15 artigos de 161 encontrados. Os artigos não considerados para a seleç3o versavam sobre gamificaç3o em outros contextos que não o de ensino de língua, ou não se encaixavam no campo de pesquisa em Linguística. O Quadro 8 a seguir sumariza os autores e títulos dos artigos:

Quadro 8 - Dados Obtidos no Portal de Periódicos da CAPES

Nº da Pesquisa	Autora/autor/autores	Título
1	BAL, Mazhar.	Use Of Digital Games In Writing Education: An Action Research On Gamification
1	BÁRCENA, Elena; SANFILIPPO, Marina.	The Audiovisual Knowledge Pill As A Gamification Strategy In Second Language Online Courses
1	CAHYANI, Andharini Dwi.	Gamification Approach To Enhance Students Engagement In Studying Language Course

1	CRAUAD, Caroline.	The Playful Frame: Gamification In A French-as-aforeign-Language Class
1	DEHGHANZADEH, Hojjat et al.	Using Gamification to Support Learning English As A Second Language: A Systematic Review
1	FLORES, José Francisco Figueroa.	Using Gamification To Enhance Second Language Learning
1	GIRARDELLI, Davide.	Impromptu Speech Gamification For Esl/Efl Students
1	KORKEALEHTO, Kirsi; SIKLANDER, Pirkko.	Enhancing Engagement, Enjoyment And Learning Experiences Through Gamification On An English Course For Health Care Students
1	LAM, Yau Wai; HEW, Khe Foon; CHIU, Kin Fung.	Improving Argumentative Writing: Effects Of A Blended Learning Approach And Gamification
1	LING, Lynette Tan Yuen.	Meaningful Gamification And Students' Motivation: A Strategy For Scaffolding Reading Material
1	OSIPOV, Ilya et al.	Communication And Gamification In The Web-based Foreign Language Educational System: Web-based Foreign Language Educational System
1	UDAJA, Yogi.	Gamification Assisted Language Learning For Japanese Language Using Expert Point Cloud Recognizer
1	YAMASAKI, Aya.	Gamification Assisted Language Learning For Japanese Language Using Expert Point Cloud Recognizer

2	DUARTE, Gabriela Bolhmann; ALDA, Lucia; LEFFA, Vilson José.	Gamificação E O Feedback Corretivo: Considerações Sobre A Aprendizagem De Línguas Estrangeiras Pelo Duolingo
3	SABARÍS, Xaquín Núñez; ÁLVAREZ, Ana María Cea; DIAS, Ana Silva.	Literatura Por Tareas Y Gamificación: Novela Policíaca Y Geografías Culturales

Fonte: elaborado por mim (2021).

Apesar de os resultados sugerirem grandes números de estudos com Gamificação de maneira mais geral, o número de artigos coletados do Portal de Periódicos CAPES não foi expressivo o suficiente para realizar a metassíntese qualitativa, visto que o próximo procedimento é refinar os dados, o que diminui mais o número de artigos considerados para análise. Novas pesquisas foram realizadas no Google Acadêmico, a fim de ampliar os números de artigos selecionados.

4.2.2.2. Search 2: Google Acadêmico

O Google Acadêmico foi utilizado entre os meses de abril e maio de 2020. Para levantar os dados mais especificamente sobre gamificação e ensino e aprendizagem de língua adicional, considerou-se a opção de pesquisa avançada como mecanismo de busca. É possível visualizar a busca avançada do Google Acadêmico na Figura 16:

Figura 16 - Pesquisa Avançada do Google Acadêmico

Pesquisa avançada

Encontrar artigos
 com **todas as palavras**
 com **a frase exata**
 com **no mínimo uma das palavras**
sem as palavras
 onde **minhas palavras ocorrem** em qualquer lugar do artigo
 no título do artigo

Exibir artigos **de autoria de**
 Exemplos: "Guilherme Bittencourt" ou McCarthy

Exibir artigos **publicados em**
 Exemplos: Saber Eletrônica ou Revista Ciência Hoje

Exibir artigos **com data entre** —
 Exemplo: 1996

Fonte: https://scholar.google.com.br/?hl=pt#d=gs_asd

As opções fornecidas ao usuário para pesquisa avançada no Google Acadêmico são de especificidades distintas. Os mecanismos de busca são os seguintes:

- **com todas as palavras:** esta opção é utilizada para buscar palavras específicas nos artigos. Pode-se pesquisar mais de uma palavra;
- **com a frase exata:** esta opção é utilizada para buscar frases exatas em materiais acadêmicos;
- **com no mínimo uma das palavras:** esta opção é utilizada para encontrar trabalhos que apresentem uma ou mais palavras de um conjunto pesquisado;
- **onde minhas palavras ocorrem:** esta opção permite escolher se a ocorrência das palavras será no título ou no corpo do texto;
- **exibir artigos de autoria de:** é possível procurar artigos com o nome de algum autor ou alguma autora específica;
- **exibir artigos publicados em:** esta opção permite selecionar artigos publicados em revistas ou livros específicos; e
- **exibir artigos com data entre:** por fim, com esta opção, é possível definir a data de publicação dos artigos.

Diferentemente do Portal de Periódicos CAPES, o Google Acadêmico não permite combinar termos na busca. Para realizar uma pesquisa abrangente sobre Gamificação em EALA, foi utilizado o campo **com todas as palavras**, considerando as palavras-chave definidas para pesquisa, bem como suas equivalentes em espanhol e inglês. Através da leitura dos resumos dos artigos, foram aplicados os mesmos critérios de seleção: “Estudos que aparentemente versam sobre gamificação no ensino e aprendizagem de língua adicional” e “Estudos que não versam sobre gamificação no ensino e aprendizagem de língua adicional”.

Para verificar a amplitude da plataforma, uma pesquisa piloto (Quadro 9) com as palavras *Gamification* e *Education* foi realizada, porém não houve seleção de artigos para integrar o estudo.

Quadro 9 - Pesquisa Piloto no Google Acadêmico

Nº da Pesquisa	Termos no campo <i>com todas as palavras</i>	Localização das palavras	Data	Resultados	Artigos Selecionados
Pesquisa Piloto	Gamification Education	em qualquer lugar do artigo	2010-	Aproximadamente 53.100	Nenhum

Fonte: elaborado por mim (2021).

A busca piloto apresentou mais de 24.100 resultados, o que sugere um grande número de estudos sobre gamificação no campo educacional. Os resultados compreenderam artigos sobre gamificação na educação em diversas áreas, como a da saúde, a da educação básica, a de educação linguística, dentre outras. Assim, verificou-se que a ferramenta é bastante ampla, e que os resultados poderiam ser ampliados.

Após a visualização desses resultados, foi realizada a pesquisa de número um, utilizando as palavras-chave *Gamification* e *Language*, em inglês. O Quadro 10, a seguir, apresenta o modo como essa busca foi realizada:

Quadro 10 - Pesquisa de Número Um no Google Acadêmico

Nº da Pesquisa	Termos no campo <i>com todas as palavras</i>	Localização das palavras	Data	Resultados	Artigos Selecionados
1	Gamification Language	no título	2015-	145	9

Fonte: elaborado por mim (2021).

Ao realizar a pesquisa no campo **com todas as palavras** com as palavras Gamification Language localizadas no título dos artigos, foram encontrados 145 resultados. Os dados compreenderam somente artigos publicados a partir de 2015. Após a leitura dos resumos, apenas nove artigos foram selecionados para integrar o banco de dados desta dissertação.

Finalizada a coleta dos dados, realizou-se a pesquisa de número dois, ainda com os termos em inglês. O Quadro 11 apresenta as informações utilizadas nesse processo de busca:

Quadro 11 - Pesquisa de Número Dois no Google Acadêmico

Nº da Pesquisa	Termos no campo <i>com todas as palavras</i>	Localização das palavras	Data	Resultados	Artigos Selecionados
2	Gamification Language	em qualquer lugar do artigo	2015-	Aproximadamente 18.100	Nenhum

Fonte: elaborado por mim (2021).

De acordo com o Quadro 11 uma busca avançada utilizando as palavras Gamification e Language, no campo **com todas as palavras**, com data de publicação a partir de 2015, foram encontrados aproximadamente 18.100 estudos. Entretanto, ao analisar o conteúdo de parte desses estudos, a maioria versava sobre Gamificação em outras áreas que não a da educação linguística. Por isso, a pesquisa de número dois não levantou dados.

A pesquisa de número três considerou as palavras *Gamificação* e *Língua*, em português. Os detalhes dessa busca estão no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Pesquisa de Número Três no Google Acadêmico

Nº da Pesquisa	Termos no campo <i>com todas as palavras</i>	Localização das palavras	Data	Resultados	Artigos Selecionados
3	Gamificação Língua	no título	2015-	29	6

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Conforme os dados do Quadro 12, foram encontrados 29 resultados ao realizar a busca com os termos Gamificação e Língua localizados **no título**, com data de publicação a partir do ano de 2015. O processo de seleção final considerou a leitura dos resumos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Com isso, mais seis artigos passaram a integrar os dados de análise.

Para a pesquisa de número quatro, as palavras-chave permaneceram em português, alterando-se somente sua localização. O Quadro 13 mostra como a busca foi realizada:

Quadro 13 - Pesquisa de Número Quatro no Google Acadêmico

Nº da Pesquisa	Termos no campo <i>com todas as palavras</i>	Localização das palavras	Data	Resultados	Artigos Selecionados
4	Gamificação Língua	em qualquer lugar do artigo	2015-	Aproximadamente 4500	Nenhum

Fonte: elaborado por mim (2021).

Conforme as informações do quadro acima, uma busca por artigos publicados a partir de 2015 com as palavras-chave Gamificação e Língua, localizadas **em qualquer parte do artigo**, resultou em aproximadamente 4500 artigos. Novamente, a maioria dos resultados foram estudos de áreas e temáticas que não fazem parte do escopo deste trabalho e, portanto, nenhum artigo foi selecionado.

A penúltima pesquisa, de número cinco, foi realizada com as palavras-chave Gamificación e Lengua, em espanhol. Os dados da pesquisa seguem no Quadro 14:

Quadro 14 - Pesquisa de Número Cinco no Google Acadêmico

Nº da Pesquisa	Termos no campo com todas as palavras	Localização das palavras	Data	Resultados	Artigos Seleccionados
5	Gamificación Lengua	no título	2015-	44	5

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Os achados da busca de número cinco (Quadro 14) resultaram em 44 estudos encontrados. As palavras-chave Gamificación e Lengua foram pesquisadas com localização **no título** dos trabalhos, com data de publicação a partir de 2015. Dessa maneira, foram realizadas as leituras dos resumos dos trabalhos e aplicados os critérios de seleção. Assim, mais cinco artigos foram seleccionados para integrar o banco de dados.

Por fim, a pesquisa de número seis considerou, ainda, as palavras-chave em espanhol. Somente a localização das palavras foi alterada. O Quadro 15, abaixo, apresenta os dados da busca:

Quadro 15 - Pesquisa de Número Seis no Google Acadêmico

Nº da Pesquisa	Termos no campo com todas as palavras	Localização das palavras	Data	Resultados	Artigos Seleccionados
6	Gamificación Lengua	em qualquer lugar do artigo	2015-	Aproximadamente 3900	Nenhum

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Os resultados da pesquisa de número seis se assemelham aos das pesquisas de números quatro e dois. As palavras Gamificación e Lengua foram pesquisadas com localização definida **em qualquer lugar no artigo** e com data de publicação a partir do ano de 2015. Os resultados foram, em sua maioria, de pesquisas de outras áreas e conteúdos que não se relacionam com o escopo da investigação. Portanto, não foram levantados dados.

No total, considerando somente as pesquisas em que os dados foram levantados, foram encontrados 218 resultados. Desse número, apenas 20 artigos foram incluídos no banco de dados da dissertação. Os artigos que não foram seleccionados tratavam de outros assuntos relacionados à Gamificação, além de pertencerem a outras áreas do conhecimento. A seguir, o

Quadro 16 apresenta os artigos, bem como seus autores e o número da pesquisa em que foram encontrados:

Quadro 16 - Dados Obtidos no Google Acadêmico

Nº da Pesquisa	Autora/autor/autores	Título
1	ANDREU, Cristina Alcaraz; ARGÜELLO, Vicenta González.	Gamificación Y Ele: ¿Moda Pasajera O Ha Venido Para Quedarse?
1	DICHEVA, Darina et al.	Gamification In Education: A Systematic Mapping Study
1	GUSTAFSSON, Isak.	Gamification As A Motivational Tool When Learning A New Language
1	HERYARD, Yaya; MULIAMIM, Kelvin.	Gamification Of M-learning Mandarin As Second Language
1	JUERU, Tao; SILVA, Rui Ferrão e; FERRÃO, Silvia.	Success Factors For Using Gamification In Language Teaching
1	KOTOB, Mazen Muhieddine; IBRAHIM, Abbass.	Gamification: The Effect On Students' Motivation And Achievement In Language Learning
1	METWALLY, Ahmed Hosny Saleh; YINING, Wang.	Gamification In Massive Open Online Courses (Moocs) To Support Chinese Language Learning
1	MICHOS, Maja Veljkovic.	Gamification In Foreign Language Teaching Do You Kahoot?
1	OZMA-RUIZ, Victor et al.	Past And Future Of Gamification In The Learning Of English As A Foreign Language
3	COELHO, Tarso Luiz Lopes; SANTANA, Vanderlei Ribeiro; COÊLHO, Álvaro Vinicius de Souza.	<i>Wordl School: Dinamizando O Ensino De Língua Inglesa Com Gamificação</i>

3	CORRÊA, Claudio.	A Gamificação E O Ensino/Aprendizagem De Segunda Língua: Um Olhar Investigativo Sobre O Duolingo
3	FRANÇA, Maria Silveira Almeida de Souza	A Gamificação Do Ensino Como Estratégia Pedagógica Na Aprendizagem Da Língua Inglesa
3	GOMES, Cláudia; PEREIRA, Alda; NOBRE, Ana.	A Gamificação No Desenho Personalizado No Ensino Superior A Distância: Um Caso Na Aprendizagem De Uma Língua Estrangeira
3	OLIVEIRA, Anderson Caribe et al.	Gamificação: Uma Proposta Para Aula De Língua Inglesa
3	RODRIGUES, Jeanne Jesuíno Cardoso.	A Gamificação Como Estratégia Para O Ensino: Um Estudo Sobre As Aulas De Língua Inglesa Em Uma Escola Pública
5	LORENZO, Mónica Barros.	La Gamificación En El Aula De Lengua Extranjera
5	MEDINA, António Perez.	Gamificación En El Aprendizaje Del Español Como Lengua Extranjera
5	MORENO, Ana Ibañez.	La Gamificación Para (Auto)Evaluar Las Competencias Léxicogramaticales En El Aula De Inglés Como Segunda Lengua En El Contexto De La Enseñanza A Distancia: Un Estudio De Caso
5	RODRÍGUEZ, Jaume Batlle.	Gamificación Para El Desarrollo De La Comunicación Intercultural En El Aula De Español Como Lengua Extranjera
5	YANQUE, Rosa Yuliana Gabriela Paccotacya; LOVON, Wilber Roberto Ramos.	Ambiente Virtual Con Técnicas De Gamicación Para El Aprendizaje De Vocabulario De Lengua Extrajera

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

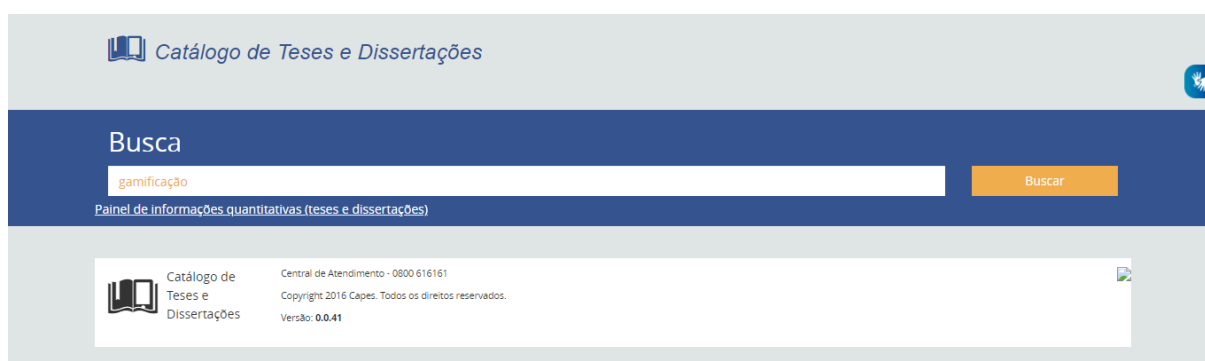
Com o fim das buscas no Google Acadêmico, o banco de dados com trabalhos acadêmicos do gênero artigo compreendeu 35 estudos, considerados aqueles que já haviam sido levantados a partir do Portal de Periódicos CAPES. No Google Acadêmico, o número de artigos sobre Gamificação nas mais diversas áreas é expressivo, entretanto textos sobre essa temática envolvendo o ensino de língua adicional ainda são poucos. Os resultados sugerem o que Reinhardt (2019) afirma sobre Gamificação e EALA: como o conceito é recente, o campo acadêmico que relaciona Gamificação e EALA ainda está em construção.

O próximo passo da pesquisa, descrito a seguir, foi o levantamento de dados acadêmicos do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

4.2.2.3. *Search 3*: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

O levantamento das teses e dissertações a partir do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES ocorreu no mês de junho de 2020. O repositório conta com mecanismos de refinamento de resultados mais específicos, facilitando a busca por teses e dissertações que relacionam gamificação com EALA. O catálogo permite pesquisar assuntos, em qualquer língua, e refinar os resultados por grande área do conhecimento. As Figuras 17 e 18 a seguir mostram os mecanismos de pesquisa disponíveis no catálogo.

Figura 17 - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES



Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Figura 18 - Mecanismos de refinamento de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

345 resultados para **gamificação**
Exibindo 1-20 de 345

Refinar meus resultados

Tipo: 3 opções

<input type="checkbox"/> Mestrado (Dissertação)	183
<input type="checkbox"/> Mestrado Profissional	111

Ano: 8 opções

<input type="checkbox"/> 2017	89
<input type="checkbox"/> 2018	83
<input type="checkbox"/> 2019	64
<input type="checkbox"/> 2016	57
<input type="checkbox"/> 2015	29

Grande Área Conhecimento: 11 opções

<input type="checkbox"/> CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	102
<input type="checkbox"/> MULTIDISCIPLINAR	75
<input type="checkbox"/> CIÊNCIAS HUMANAS	56
<input type="checkbox"/> CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	53
<input checked="" type="checkbox"/> LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	31

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Conforme as Figuras 17 e 18, é possível pesquisar uma palavra, ou uma combinação de palavras, através da barra de pesquisa. Os resultados são apresentados em seguida, junto das opções de refinamento da pesquisa (como mostra a Figura com três opções 18). Desses mecanismos, o investigador pode optar por refinar seus resultados por 1) Tipo (Mestrado, Mestrado Profissional e/ou Doutorado); 2) Ano; 3) Autor; 4) Orientador; 5) Banca; 6) Grande Área do Conhecimento; 7) Área do Conhecimento; 8) Área de Avaliação; 9) Área de Concentração; 10) Nome do Programa; 11) Instituição; e 12) Biblioteca.

Com a possibilidade de refinar os resultados por Grande Área do Conhecimento, somente a palavra Gamificação foi utilizada como palavra-chave. Essa opção de refinamento

direcionou os estudos para a área de Letras e Linguística Aplicada. O Quadro 17 apresenta como essa pesquisa foi realizada:

Quadro 17 - Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Palavra-chave	Opção de Refinamento de Resultados	Resultados	Teses e Dissertações Consideradas
Gamificação	Grande Área do Conhecimento: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	31	11

Fonte: elaborado por mim (2021).

Conforme o Quadro 17, ao realizar uma pesquisa com a palavra-chave Gamificação, refinando os resultados de Grande Área do Conhecimento para **Linguística, Letras e Artes**, foram encontrados 31 teses e dissertações. Após a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de seleção, foram selecionadas duas teses e nove dissertações disponíveis em livre acesso no repositório, totalizando 11 pesquisas adicionadas ao banco de dados.

As pesquisas com as palavras Gamification, em inglês, e Gamificación, em espanhol, resultaram nas mesmas teses e dissertações da busca realizada com o termo em língua portuguesa. Portanto, apenas uma busca levantou dados.

O Quadro 18, a seguir, apresenta uma relação de todas as teses e dissertações consideradas para o banco de dados desta investigação.

Quadro 18 - Dados Obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Autora/autor/autores	Título
ALMEIDA, Geraldo Sávio Fonseca.	Atividades De Storytelling Como Apoio Ao Livro Didático De Língua Inglesa Para O 6º Ano Do Ensino Fundamental
ALVES, Rafaela de Souza	Motivação, Afetividade E Aprendizagem De Inglês Em Um Processo Gamificado No Ensino Fundamental
ANDRADE, Izabel Rego de.	Aprendizagem De Língua Assistida Por Dispositivos Móveis (Aladim): Uma Proposta Alternativa Para O Ensino Da Língua Espanhola

CASTILHO, Camila de Castro.	Por Novos Materiais Didáticos Que Contemplem Os Multiletramentos: Gamificação E Elementos De Narrativa Transmídia No Aventuras Currículo+
GONÇALVES, Jéssica de Castro.	Gamificação E Complexidade: Uma Proposta De Aplicativo Para O Ensino De Leitura De Textos Em Inglês Na Área Da Ciência Da Computação
KIRINUS, Ricardo da Rosa.	Inglês Na Palma Da Mão: Análise De Aplicativos Educacionais Como Recurso Para Aprendizagem De Língua Com Foco No Feedback
NASCIMENTO, Juliana Lucia do Amaral Molnr Garrido do.	Flow E Motivação Em Uma Disciplina Gamificada De Um Curso De Pós-graduação
QUADROS, Gerson Bruno Forgiarini de.	Gamificação No Ensino De Línguas Online
SANTOS, Laila Alves.	A Apropriação Da Gamificação Pelo Professor Como Instrumento Do Agir Docente
SANTOS, Maria Eduarda Motta dos.	Para Além Dos Bons Jogos: Os Princípios Da Competência Comunicativa Em Atividades Gamificadas
SATAKA, Mayara Mayumi.	Análise Do Aplicativo Duolingo Para Aprendizagem De Língua Espanhola: Uma Pesquisa Narrativa

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Como anteriormente pontuado, a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES foi facilitada devido à disponibilidade de recursos para refinamento dos resultados de pesquisa. Com isso, foi possível levantar dados relacionados ao escopo desta pesquisa de maneira abrangente e, de certa forma, inteligente. Assim, ao finalizar as pesquisas no último repositório, e considerando os dados obtidos anteriormente, os resultados parciais obtidos foram 46 textos, entre artigos, teses e dissertações.

Com esses dados levantados, a segunda etapa da metassíntese se deu por concluída. Para o próximo passo, foi necessário iniciar um novo processo de refinamento de dados a fim de identificar quais estudos integrariam a metassíntese qualitativa. Portanto, a próxima seção relata os procedimentos da terceira etapa da pesquisa.

4.2.3. Quest 3: A avaliação criteriosa dos dados para eventual inclusão na Metassíntese Qualitativa

A terceira etapa, de metassíntese qualitativa, visa refinar os resultados de maneira mais específica quanto conteúdo de pesquisa. Esse processo é realizado por meio de uma leitura cuidadosa dos dados, além da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020). Para isso, desenvolveu-se uma ficha de leitura padrão, cuja função era sistematizar os principais dados do artigo, tese ou dissertação a ser lido.

Os critérios de inclusão e exclusão foram pensados conforme orientam os referenciais sobre a metassíntese qualitativa: é necessário pensar na temática de investigação da pesquisa e em suas ramificações (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011). Partindo desses pressupostos, foram pensados os seguintes critérios de inclusão e exclusão da metassíntese qualitativa:

Quadro 19 - Critérios de inclusão e exclusão na Metassíntese Qualitativa

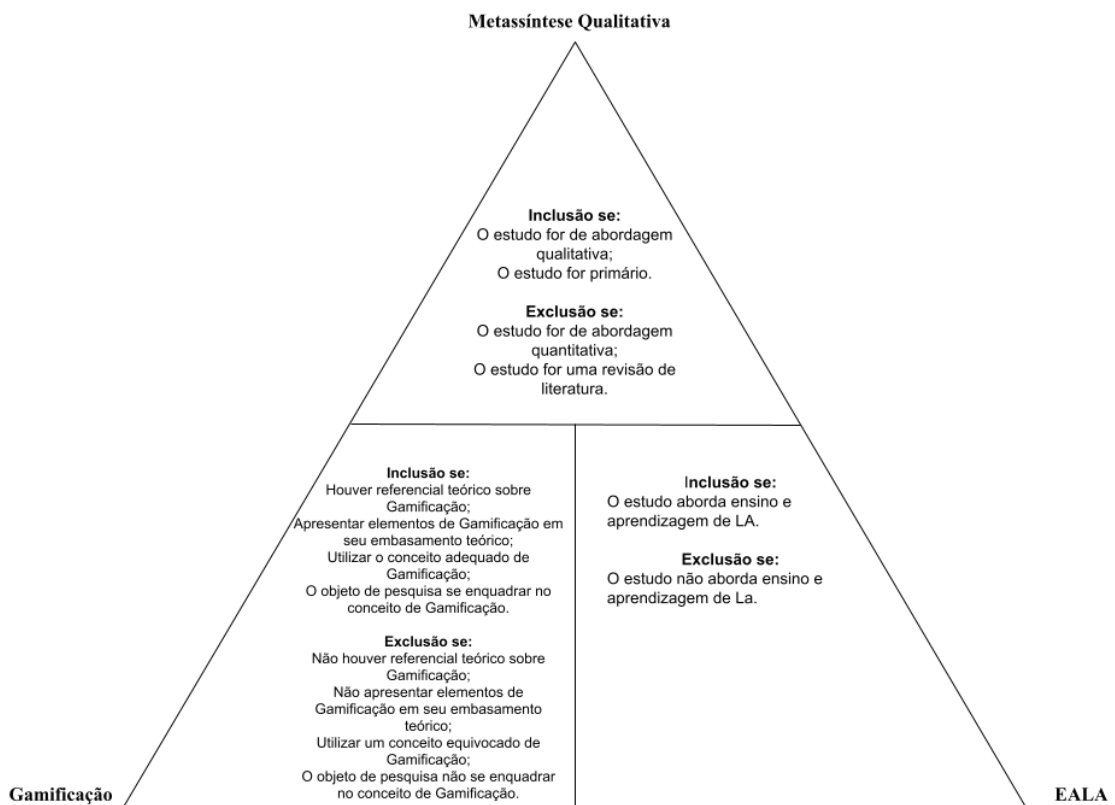
Critérios	
De Inclusão	De Exclusão
<ul style="list-style-type: none"> ● O estudo é de abordagem qualitativa; ● O estudo é primário; ● O estudo apresenta embasamento teórico sobre Gamificação; ● O estudo entende por Gamificação o uso de elementos de jogos eletrônicos em contexto de não-jogo; ● O objeto de pesquisa se enquadra no conceito de Gamificação; ● O estudo apresenta elementos específicos de gamificação em seu embasamento teórico (como pontos de experiência, conquistas, itens, etc.); ● O estudo aborda ensino e aprendizagem de LA. 	<ul style="list-style-type: none"> ● O estudo é de abordagem quantitativa; ● O estudo é uma revisão de literatura; ● O estudo não apresenta embasamento teórico sobre Gamificação; ● O estudo utiliza um conceito equivocado de Gamificação; ● O objeto de pesquisa não se enquadra no conceito de Gamificação³⁸; ● O estudo não apresenta elementos específicos de gamificação em seu embasamento teórico (como pontos de experiência, conquistas, itens, etc.); ● O estudo não aborda ensino e aprendizagem de LA.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

³⁸ No levantamento de dados, muitos estudos apresentaram embasamento teórico sobre Gamificação de acordo com o que foi proposto por autores como Werbach e Hunter (2012) e Kapp (2012). Entretanto, esses mesmos estudos analisaram objetos de pesquisa que não são baseados na Gamificação, mas sim na Aprendizagem com Base em Jogos (REINHARDT, 2019).

Para a criação desses critérios, foram considerados aspectos importantes para o delineamento do estudo. Por isso, foi necessário um processo de triangulação da metodologia adotada com a temática deste estudo, que resultou nesses critérios. O esquema a seguir ilustra esse processo:

Figura 19 - Triangulação de Linhas Teóricas para Criação dos Critérios de Inclusão e Exclusão



Fonte: elaborado pelo (2021).

O processo de triangulação relacionou a metodologia e o referencial teórico desta pesquisa, isto é, metassíntese qualitativa, Gamificação e Ensino e Aprendizagem de LA. Ao colocar as três perspectivas em contato, tem-se a seleção dos estudos considerando aspectos essenciais de cada um dos aportes teóricos. Por isso, partimos da metodologia, movendo-a à ponta superior do triângulo. Em uma metassíntese, é essencialmente necessário que os estudos coletados para análise sejam qualitativos e primários (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020), dessa forma, estudos que foram de abordagem quantitativa não foram selecionados, como estudos de revisão de literatura, por não apresentarem dados obtidos por diferentes metodologias. Quanto aos critérios referentes à Gamificação e ao EALA, foi

necessário pensar sobre a temática do presente estudo e sobre a maneira de encontrar essa informação nos dados. Ademais, foi também importante refletir sobre o que se entende por Gamificação, bem como suas mecânicas, estéticas e dinâmicas. Portanto, estudos que não tratavam de Gamificação (e suas nuances) e EALA não integraram a metassíntese qualitativa.

Conforme as orientações da literatura sobre o terceiro passo da metassíntese qualitativa, os estudos levantados na etapa dois passaram por um novo processo de refinamento que consistiu em uma leitura criteriosa (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011; SILVA, 2020). Para a realização desta etapa, a seguinte ficha de leitura foi elaborada:

Quadro 20 - Modelo de Ficha para Avaliação dos Dados

Ficha de Leitura dos Artigos, Teses e Dissertações	
<p>1) O estudo é: () Artigo () Tese () Dissertação</p> <p>2) Título:</p> <p>3) Autor(es):</p> <p>4) Ano de Publicação:</p> <p>5) Pensando nos critérios do quadro a seguir, este estudo será incluído ou excluído da metassíntese qualitativa?</p> <p>() Incluído</p> <p>() Excluído</p>	
Critérios	
De Inclusão	De Exclusão
<ul style="list-style-type: none"> ● O estudo é de abordagem qualitativa; ● O estudo é primário; ● O estudo apresenta embasamento teórico sobre Gamificação; ● O estudo entende por Gamificação o uso de elementos de jogos eletrônicos em contexto de não-jogo; ● O objeto de pesquisa se enquadra no conceito de Gamificação; ● O estudo apresenta elementos específicos de gamificação em seu embasamento teórico (como pontos de experiência, conquistas, itens, etc.); ● O estudo aborda ensino e aprendizagem de LA. 	<ul style="list-style-type: none"> ● O estudo é de abordagem quantitativa; ● O estudo é uma revisão de literatura; ● O estudo não apresenta embasamento teórico sobre Gamificação; ● O estudo utiliza um conceito equivocado de Gamificação; ● O objeto de pesquisa não se enquadra no conceito de Gamificação; ● O estudo não apresenta elementos específicos de gamificação em seu embasamento teórico (como pontos de experiência, conquistas, itens, etc.); ● O estudo não aborda ensino e aprendizagem de LA.

- 6) Como o trabalho está dividido?**
- 7) Qual o Referencial Teórico utilizado na pesquisa?**
- 8) Qual a temática do trabalho?**
- 9) Qual a pergunta (ou objetivo) de pesquisa?**
- 10) Qual a metodologia adotada na pesquisa?**
- 11) Que tipos de resultados são apresentados? As interpretações realizadas dos dados são concisas?**
- 12) Que contribuições a pesquisa apresenta tanto para comunidade acadêmica quanto para professores?**
- 13) Pensando em categorias, este estudo se encaixa em:**

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

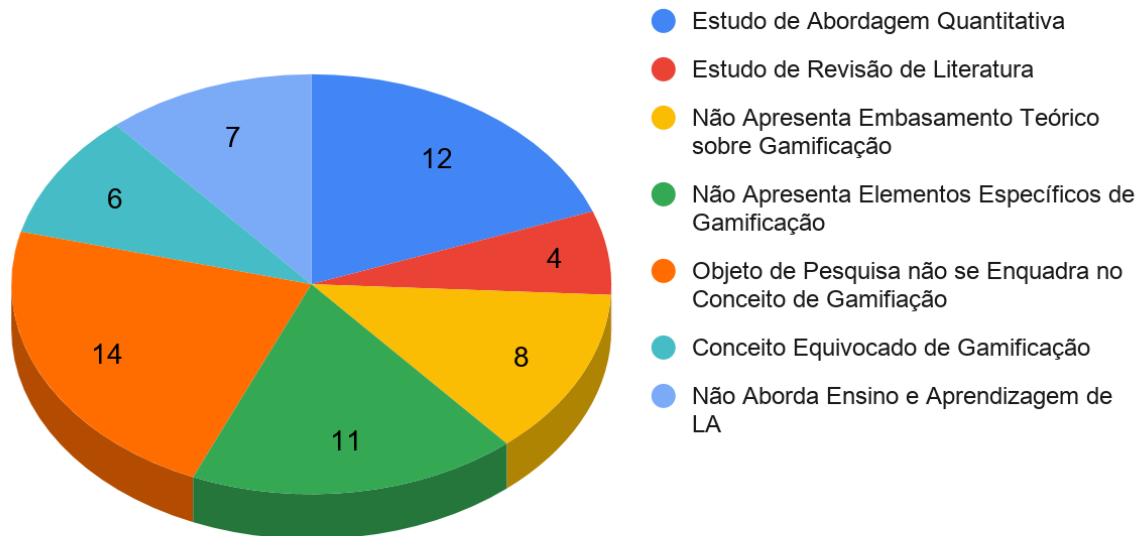
O objetivo desse instrumento foi sintetizar as partes mais essenciais de cada estudo, refinando o número de trabalhos a serem considerados para a metassíntese.³⁹ Com a ficha, foi possível sintetizar as informações sobre gênero do trabalho, autores e data de publicação dos dados. Além disso, foi possível realizar um movimento de desmembramento de cada parte dos estudos analisados. Com as questões de número seis a 11, foi possível determinar a divisão de cada trabalho, o referencial teórico que embasou os estudos, os objetivos e/ou perguntas de pesquisa e os resultados de cada pesquisa, bem como as análises realizadas. No item 12, o pesquisador pode tecer reflexões sobre os estudos, pontuando as principais contribuições para o tema de pesquisa. Por último, no item 13, os estudos foram inicialmente categorizados em subtemas para posteriormente serem analisados na metassíntese qualitativa.

Todos os dados foram fichados entre os meses de junho e outubro de 2020, considerando os critérios de inclusão e exclusão na metassíntese qualitativa. A partir disso, dos 44 estudos selecionados previamente, apenas dez foram incluídos nos dados. O gráfico abaixo resume os motivos pelos quais os outros 34 estudos foram excluídos da análise final.

³⁹ Vale ressaltar que as discussões sobre as etapas quatro e cinco da metassíntese qualitativa indicam que elas são interligadas, visto que uma inicia o que será concluído na outra.

Gráfico 1 - Estudos excluídos da Metassíntese Qualitativa conforme critérios de exclusão

Estudos Excluídos da Metassíntese por Critério de Exclusão



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Conforme o Gráfico 1, dentre os dados excluídos da metassíntese qualitativa, 14 trabalhos acadêmicos não integraram a metassíntese porque o objeto de investigação não se enquadrou no conceito de Gamificação, 12 pesquisas foram desconsideradas por relatarem serem de abordagem quantitativa. Em seguida, 11 dos estudos não desenvolveram teoricamente os elementos de gamificação (mecânicas, estéticas e dinâmicas) e, portanto, também não foram selecionados. Os estudos que não apresentaram embasamento teórico sobre Gamificação totalizaram oito, seguido de sete estudos que não se tratavam de Ensino de Aprendizagem de LA. Do total de itens excluídos, seis estudos foram desconsiderados porque utilizaram um conceito equivocado de Gamificação, e apenas quatro não foram considerados por se tratarem de pesquisas de revisão de literatura.

Com a finalização dos processos de refinamento dos dados e produção das fichas para análise, encerra-se a etapa três da metassíntese qualitativa. Assim, os seguintes estudos foram considerados para a realização da análise final:

Quadro 21 - Estudos selecionados para a Metassíntese Qualitativa

Autor	Título	Ano de Publicação	Gênero da Publicação
FLORES, José Francisco Figuerola.	Using Gamification To Enhance Second Language Learning	2015	Artigo
QUADROS, Gerson Bruno Forgiarini de.	Gamificação No Ensino De Línguas Online	2016	Tese
LORENZO, Mónica Barros.	La Gamificación En El Aula De Lengua Extranjera	2016	Artigo
RODRÍGUEZ, Jaume Batlle.	Gamificación Para El Desarrollo De La Comunicación Intercultural En El Aula De Español Como Lengua Extranjera	2016	Artigo
CRAUAD, Caroline.	The Playful Frame: Gamification In A French-as-foreign-Language Class	2016	Artigo
ALVES, Rafaela de Souza	Motivação, Afetividade E Aprendizagem De Inglês Em Um Processo Gamificado No Ensino Fundamental	2017	Dissertação
MICHOS, Maja Veljkovic.	Gamification In Foreign Language Teaching Do You Kahoot?	2017	Artigo
SANTOS, Maria Eduarda Motta dos.	Para Além Dos Bons Jogos: Os Princípios Da Competência Comunicativa Em Atividades Gamificadas	2018	Dissertação
ANDREU, Cristina Alcaraz; ARGÜELLO, Vicenta González.	Gamificación Y Ele: ¿Moda Pasajera O Ha Venido Para Quedarse?	2019	Artigo
SABARÍS, Xaquín Núñez; ÁLVAREZ, Ana María Cea; DIAS, Ana Silva.	Literatura Por Tareas Y Gamificación: Novela Policíaca Y Geografías Culturales	2019	Artigo

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Refinados os estudos de todas as bases de dados, concluíram-se as etapas dois e três da metassíntese qualitativa. Para isso, os textos foram analisados e categorizados conforme apresentavam subtemas específicos relacionados à presente investigação.

Neste capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Iniciou-se com discussões sobre a abordagem utilizada, seguidas de uma breve reflexão teórica acerca dos estudos de revisão. Posteriormente, a metassíntese qualitativa, metodologia estruturante da pesquisa, foi apresentada, considerando suas funcionalidades e as etapas necessárias para sua realização. Por último, foram apresentadas as três primeiras etapas realizadas no presente estudo, referentes à definição do problema, técnicas para levantar dados e o próprio levantamento de dados em si. No próximo capítulo, os dados serão analisados e apresentados, encaminhando-se, portanto, para a conclusão da pesquisa.

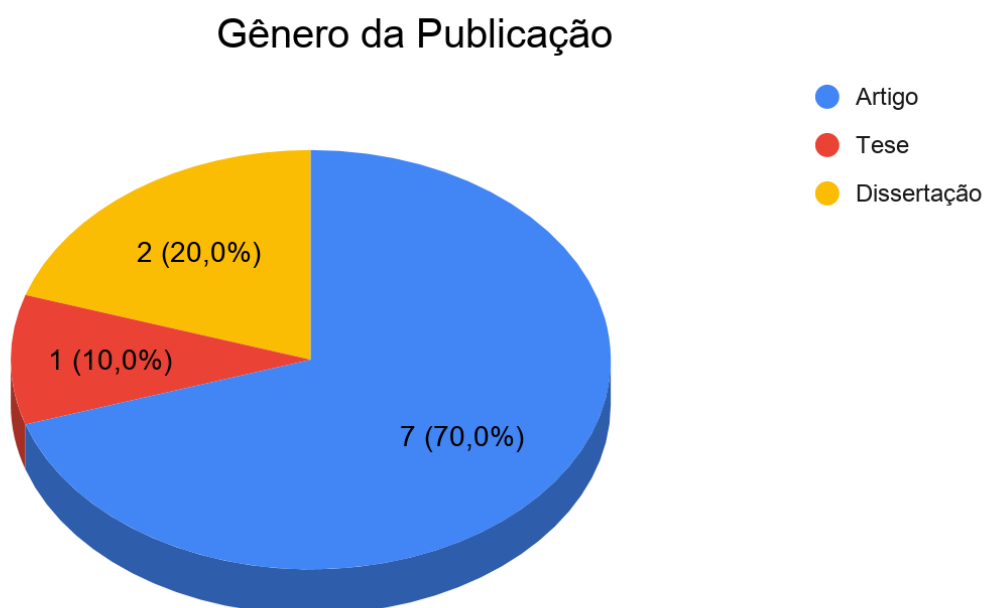
5. LEVEL 5: ANÁLISE DOS DADOS: CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS NO EALA

No presente capítulo, realizo a apresentação dos dados, bem como as categorizações e comparações realizadas entre os estudos. Para isso, realizei as etapas quatro e cinco da metassíntese qualitativa no presente capítulo, referentes à análise de dados e sintetização dos resultados encontrados, respectivamente (MATHEUS, 2009; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; SILVA; 2020). Início, portanto, com a etapa quatro.

5.1. STAGE 1: OS ACHADOS DE PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Dos estudos que passaram pelo processo de refinamento de dados, apenas 10 integraram a etapa quatro da metassíntese qualitativa, conforme o Quadro 21 disponível no capítulo anterior. Desse número total, sete trabalhos foram pesquisas acadêmicas publicadas em periódicos, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado publicadas em repositórios digitais de livre acesso. O Gráfico 2 apresenta a distribuição desses dados por gênero de publicação.

Gráfico 2 - Distribuição dos achados de pesquisa conforme gênero de publicação



Quanto ao ano de publicação, a maioria dos trabalhos de caráter qualitativo sobre Gamificação e EALA foi publicada no ano de 2016 (40%), seguido do ano de 2017 e 2019 (20% cada). Apenas um trabalho foi publicado no ano de 2015 e um no ano de 2018 (10% cada). O Gráfico 3, a seguir, sistematiza os achados de pesquisa por ano de publicação.

Gráfico 3 - Distribuição dos achados de pesquisa conforme ano de publicação



Fonte: elaborado por mim (2021).

Esses dados sugerem que o número de pesquisas qualitativas sobre Gamificação e EALA ainda é baixo, muito provavelmente porque o conceito de Gamificação é novo no contexto educacional e no ensino de línguas adicionais, e pesquisas acadêmicas sobre esse tema ainda estão sendo desenvolvidas (REINHARDT, 2019).

O dado a seguir indica os caminhos teóricos percorridos por pesquisadores que visam relacionar Gamificação e EALA. Conforme o Gráfico 4 a seguir, dos 10 estudos, foram consideradas as perspectivas teóricas de 1) Gamificação (100%); Ensino de LA (100%); Multiletramentos (10%); Competência Comunicativa (10%); Curso Online de Línguas (10%); Formação de Professores de Línguas (20%); Motivação (10%); e Teoria do Fluxo (10%).

Gráfico 4 - Distribuição dos dados conforme referenciais teóricos

Fonte: elaborado por mim (2021).

Todos os estudos apresentam alguma discussão teórica sobre a Gamificação com base em Deterding et al. (2011), Kapp (2012) e/ou Werbach e Hunter (2012). Entretanto, cada estudo segue uma linha teórica principal partindo desses autores. No caso de Alves (2017), Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019), a perspectiva de Gamificação aplicada à educação desenvolvida por Kapp (2012) foi principalmente considerada. Já Andreu e Arguello (2019), Flores (2015), Michos (2017), Quadros (2016) e Rodríguez (2016) adaptam para o contexto educacional as noções teóricas sobre Gamificação desenvolvidas por Werbach e Hunter (2012), cujo foco é a sua aplicação no ambiente corporativo para aumentar a produtividade dos trabalhadores. As noções teóricas de Deterding et al. (2011) sobre a Gamificação são encontradas nas pesquisas desenvolvidas por Craud (2016), Michos (2017) e Quadros (2016). Para Deterding et al. (2011), a Gamificação é uma estratégia que tem origem no meio corporativo, mas pode ser adaptada para diferentes contextos. Lorenzo (2016) e Santos (2018) não apresentam uma base teórica com citações de autores sobre a Gamificação. Lorenzo (2016) utiliza uma definição encontrada na *Wikipédia* e Santos (2018) disserta sobre o tema sem citar autores específicos.

Partindo, portanto, de uma visão geral dos achados de pesquisa, considerando o gênero e o ano de publicação, além dos referenciais teóricos utilizados na construção das pesquisas, foi

possível categorizar os dados conforme temáticas comuns. Na próxima seção, apresento brevemente o contexto de cada pesquisa e as análises de dados partindo das categorias de análise estabelecidas na leitura dos trabalhos.

5.2. *STAGE 2: A ANÁLISE DOS ACHADOS DE PESQUISA*

Os trabalhos que integram a presente metassíntese qualitativa versam sobre Gamificação e EALA em diversas nuances. Como apontado na categorização temática dos estudos, todos indicam que a Gamificação em EALA está relacionada com algum tipo de tecnologia. Além disso, os estudos também apontam a Gamificação em plataformas tecnológicas para o uso em EALA. Antes de iniciar as análises por cada categoria, descrevo brevemente cada uma das pesquisas nas próximas subseções, de modo a contextualizar os dados.

5.2.1. *Scroll 1: Alves (2017)*

Em sua pesquisa de mestrado, Alves (2017) investigou de que modos os alunos da disciplina de língua inglesa de uma escola pública se sentiam motivados em relação ao processo de ensino-aprendizagem com a utilização da Gamificação no EALA. Para isso, a pesquisadora buscou, em sua teoria, discutir aspectos sobre motivação e afetividade, relacionando com o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública e a Gamificação. A pesquisadora elaborou e implementou um projeto de ensino gamificado durante um semestre em uma turma de oitavo ano, na disciplina de língua inglesa de uma escola pública, adotando o livro didático como parte do material a ser utilizado no projeto gamificado. Com esse projeto, buscou identificar se a proposta resultava em mudanças na motivação dos alunos ao realizar as tarefas.

Para coletar dados, Alves (2017) utilizou como instrumentos questionários de opinião de início, meio e fim, aplicados aos alunos durante o projeto, além de manter dois tipos de diários de registro: 1) o de bordo, que era escrito pelos alunos; e 2) o de observação, escrito pela própria autora-professora. Os resultados foram categorizados em Motivação, Afetividade, e Aprendizagem de Língua Inglesa. São apresentados resultados referentes às opiniões dos alunos sobre gamificação (se gostam ou não), além de uma exposição das situações em que os alunos apresentavam dúvidas (que, na maioria das vezes, eram tiradas com a professora). Em questionários anteriores à aplicação do projeto, os alunos opinaram que as aulas de inglês eram “legais”, porém seu comportamento em aula sugeria o oposto. Já na aplicação do projeto, os

alunos opinaram gostar das aulas da maneira como estavam sendo conduzidas, e os dados de realidade corroboram com suas opiniões. A autora ressalta que o adjetivo “diversão”, presente nos questionários dos alunos, teve papel fundamental, visto que, segundo Koster (2013), o indivíduo se diverte quando seu cérebro entende que está enfrentando um desafio, ou quando está se exercitando. Quanto aos aspectos motivacionais, a autora apresenta marcas de gamificação que se relacionam com motivação extrínseca (aquela que vem de algo exterior) e intrínseca (aquela que vem de dentro do indivíduo). Os alunos, em sua maioria, motivaram-se em razão das atividades gamificadas (extrínseco) e, conseqüentemente, produziam autonomamente à sua maneira (intrínseca). A autora relata uma mudança na conduta dos alunos em relação à dedicação na realização das tarefas: antes das aulas gamificadas, os alunos se comprometiam menos. Em relação aos sentimentos dos alunos, a autora percebeu por meio dos dados que os alunos se sentiam “bem” e “felizes” com a aula gamificada, sendo que a ocorrência de resposta de sentimentos negativos foi baixa.

5.2.2. Scroll 2: Andreu e Arguello (2019)

Andreu e Arguello (2019) conduziram uma pesquisa de análise de unidades didáticas gamificadas para o ensino de língua espanhola. As autoras tiveram por objetivo analisar as propostas didáticas para identificar quais materiais físicos e instrumentos virtuais são utilizados a partir da ótica da “gamificação profunda” e da “gamificação superficial”⁴⁰ com base em Werbach e Hunter (2012). Como resultado, Andreu e Arguello (2019) constatam que, nas propostas analisadas, a Gamificação é utilizada em plataformas online como o *Kahoot!*⁴¹ ou o *YouTube*⁴², mas também sem o apoio de recursos tecnológicos. Isto é, nas propostas gamificadas sem tecnologia, foram utilizados instrumentos físicos, como cartazes, cartas, cadernos e fichas. As autoras também verificaram que as propostas didáticas com recursos de Gamificação mais complexos eram estruturadas por narrativas. Dessa forma, Andreu e Arguello (2019) concluem que as propostas promoveram o trabalho colaborativo através do uso de recursos da Gamificação.

⁴⁰ A Gamificação Superficial trata apenas do uso de pontos, rankings e recompensas, e a Gamificação Profunda considera outras características de Gamificação que não somente esses (ANDREU; ARGUELLO, 2019).

⁴¹ Plataforma online de aprendizado com o uso de jogos. Disponível em: <<https://kahoot.com>>.

⁴² Plataforma online de compartilhamento de vídeos. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>

5.2.3. Scroll 3: Crauad (2016)

Crauad (2016) investigou o uso da Gamificação na aula de francês como língua adicional do ensino básico da Noruega. A autora realizou uma pesquisa que objetivou determinar de que formas os alunos expressam sua autonomia utilizando a Gamificação. Para isso, a pesquisadora utilizou uma plataforma gamificada de ensino de francês em aulas de língua francesa de uma escola do ensino básico na Noruega. Para registrar seus dados, a autora gravou vídeos dos encontros. Crauad (2016) percebeu que os alunos, no decorrer das aulas, competiam de uma maneira amigável quando os elementos de Gamificação estavam sendo utilizados. Em momentos colaborativos, os alunos trabalhavam cooperativamente para atingir objetivos e desbloquear as conquistas. A autora também indica que os alunos utilizaram a língua alvo com sucesso para realizar as tarefas. Com essa pesquisa, Crauad (2016) concluiu que a Gamificação, enquanto um processo lúdico, funciona como motivação para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

5.2.4. Scroll 4: Flores (2015)

Na pesquisa de Flores (2015), a Gamificação é contextualizada com o ensino e aprendizagem de LA. O autor realizou uma pesquisa exploratória para estabelecer conexões entre a Gamificação e o EALA. Assim, Flores (2015) indicou os elementos de Gamificação que podem ser utilizados em aulas de LA relacionando com teorias sobre aquisição de língua adicional. Além disso, o autor apresenta plataformas gamificadas que professores podem utilizar na construção das suas aulas.

5.2.5. Scroll 5: Lorenzo (2016)

A pesquisa realizada por Lorenzo (2016) se propôs a pensar em modos de utilização da Gamificação no ensino de LA. Com essa pesquisa, a autora estabeleceu passos para a criação de uma aula gamificada de língua adicional. Para isso, Lorenzo (2016) realiza um movimento de diferenciação entre jogos eletrônicos, aprendizagem baseada em jogos e a Gamificação. Como resultados, são propostos quatro diferentes momentos para a elaboração de um plano de ensino gamificado. No primeiro, Lorenzo (2016) define que os objetivos, conteúdos e habilidades precisam ser selecionados para o processo. Em seguida, no segundo, os alunos precisam ser analisados quanto ao que gostam ou não de fazer e, posteriormente, elaborar o

material com base nessa análise e no primeiro momento. No terceiro momento, gamifica-se o material e ocorre o movimento de aplicação em aula. O último movimento é o de avaliação de todo processo, para que o professor encontre lacunas que podem ser melhoradas em suas práticas futuras.

5.2.6. Scroll 6: Michos (2017)

Na pesquisa de Michos (2017), o *Kahoot!* foi investigado em relação aos seus recursos gamificados para o ensino de LA. O objetivo dessa pesquisa foi encorajar professores a utilizar ferramentas gamificadas nas aulas de LA para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Para Michos (2017), o *Kahoot!*, enquanto plataforma gamificada, é uma ferramenta adequada para a promoção de aprendizagens ativas porque impulsiona o engajamento dos alunos criando contextos de participação, colaboração e interação.

5.2.7. Scroll 7: Quadros (2016)

Em sua tese de doutorado, Quadros (2016) investigou Gamificação na plataforma ELO (Ensino de Línguas Online)⁴³. Para isso, o autor utilizou a teoria do Fluxo⁴⁴ com o objetivo de

“explicar o modo como os elementos da gamificação podem ou não oferecer as condições para que os aprendizes se aproximem do estado de Fluxo durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, em uma ferramenta de autoria de recursos educacionais abertos e online” (QUADROS, 2016, p. 18)

Assim, Quadros (2016) buscou explicar o desenvolvimento de atividades com base em desafios para a aprendizagem de língua inglesa aplicando um projeto gamificado na plataforma ELO. A partir disso, o pesquisador mensurou, por meio de instrumentos específicos, a experiência motivacional através da Teoria do Fluxo. A plataforma utilizada para a elaboração da pesquisa foi parte de um projeto educacional criado pela Apple chamado Challenge-based Learning (doravante CBL), que foi compatível com o projeto desenvolvido com gamificação

⁴³ O ELO é uma plataforma online de ensino de línguas disponível para qualquer professor que deseja criar atividades em meio online. A plataforma funciona como um repositório de atividades que possibilita a criação de projetos que visam a interação entre os discentes e docentes. O sistema também pode ser gamificado e oferece *feedback* imediato. Disponível em: <<https://elo.pro.br/cloud/>>.

⁴⁴ Segundo Quadros (2016, p. 54), “O estado de ‘Fluxo’ é um ótimo estado psicológico/mental que ocorre quando uma pessoa, no desempenho de uma atividade ou tarefa, percebe um equilíbrio entre o nível de dificuldade do desafio compatível com a sua habilidade para realizá-la com êxito a ponto de se envolver totalmente sem perceber que o tempo passa rápido ou devagar.”

no ELO e a resolução por meio da atividade-desafio chamada English Marathon+. O autor usou, de modo adaptado, o conceito de CBL, que se trata de utilizar as tecnologias cotidianas dos alunos para lhes incentivar a resolver problemas no mundo. Conforme Quadros (2016), por meio do CBL, os alunos são incentivados a pesquisar sobre tópicos propostos pelos professores, utilizando a tecnologia de modo a buscar soluções para desafios pedagógicos. Para a coleta de dados de opinião dos alunos em relação à motivação na gamificação, o autor fez uso da ferramenta Survey Monkey, uma plataforma de levantamento de dados acadêmicos. Para avaliar os dados estatísticos, o autor utilizou a plataforma IBM SPSS, que é uma plataforma de análise de dados estatísticos.

A proposta didática gamificada de Quadros (2016) foi dividida em estágios. O primeiro e o segundo estágios tratam de apresentar textos para familiarização do aluno com o tema e dar sequência a um plano de maratona a longo prazo para a pessoa que pensa em começar a praticar maratona como atividade esportiva. O objetivo é trabalhar com leitura e compreensão escrita e auditiva, além de preparar o aluno para ler enunciados, utilizando estratégias de localização específica de informação. As tarefas apresentam *feedback* imediato, além de outros elementos de gamificação. O terceiro estágio também foca em atividades de compreensão auditiva e escrita, porém, este é o estágio em que o aluno efetivamente pratica recursos linguísticos. O autor criou atividades em que os alunos devem se inteirar do contexto do texto para entender o seu sentido: por exemplo, reorganizar os diálogos de uma história em quadrinhos comparando os elementos visuais com os verbais. O quarto e último estágio foca nas habilidades de leitura inferencial e reflexões sobre as estratégias de leitura, noções de localização e de prática de oralidade. Esse estágio dá conta de colocar o aluno em desafios gamificados para a resolução de pequenos problemas. Nesse sentido, o aluno acaba tentando quantas vezes quiser, até que atinja o objetivo. O último exercício consiste em uma atividade de pronúncia, cuja função é colocar os alunos em contato com palavras diversas. Os resultados de Quadros (2016) sugerem que a gamificação tem o poder de engajar as pessoas a realizar ações devido ao seu estado de Fluxo: quanto mais o aluno tiver um sentimento de pertencimento àquelas tarefas, mais o aluno se motiva a realizá-las, visto que estará constantemente recebendo *feedback* interativo sobre ter aprendido mais conteúdos.

5.2.8. Scroll 8: Rodríguez (2016)

Rodríguez (2016) realizou uma pesquisa com ensino de língua espanhola gamificado para alunos de mestrado em Comunicação Social. O autor criou um projeto estruturado com

tarefas gamificadas em que as alunas precisavam resolver um problema utilizando a língua alvo para progredir nas missões. Rodríguez (2016) utilizou a narrativa como o elemento de gamificação mais importante para estruturar suas aulas, isto é, estruturou toda sua unidade didática através de uma história temática. Também foram utilizados pontos, missões e a possibilidade de repetir uma tarefa caso as alunas não conseguissem realizá-las de uma só vez. Os resultados indicam que a narrativa, enquanto elemento de Gamificação, é um fio condutor das tarefas da aula, o que, na visão do autor, motivou as alunas a realizarem todas as tarefas. Rodríguez (2016) conclui que os elementos de Gamificação devem ser aplicados com cautela, porque tanto o excesso quanto a falta de elementos podem causar sentimentos de tédio nos alunos.

5.2.9. Scroll 9: Sabarís, Álvares e Dias (2019)

Sabarís, Álvarez e Dias (2019) desenvolveram uma proposta de projeto gamificado para o ensino de espanhol como LA e literatura. Para tanto, os autores utilizaram a Gamificação e a Aprendizagem com Base em Tarefas na elaboração do projeto. Foram criadas três tarefas para o projeto. Na primeira tarefa, o objetivo é desenvolver estratégias de compreensão leitora, ativar conhecimentos prévios, ampliar referências culturais sobre literatura em língua espanhola e localizar o espaço onde se desenvolve uma narrativa de um romance. Já a segunda tarefa busca desenvolver as habilidades de escrita de texto narrativo dos alunos, identificando elementos de narração de romance policial. A terceira e última tarefa objetiva a produção do aluno em língua espanhola através da construção de um texto narrativo por meio de um trabalho colaborativo e da familiarização com as técnicas de criação de texto narrativo. Os resultados indicam que a utilização da Gamificação foi significativa para o contexto de aprendizagem da unidade didática.

5.2.10. Scroll 10: Santos (2018)

A pesquisa de mestrado desenvolvida por Santos (2018) avaliou atividades gamificadas no ensino e aprendizagem de línguas adicionais considerando a perspectiva de Gee (2005) sobre os princípios de bons jogos e da competência comunicativa. A pesquisadora selecionou dois objetos de estudo: atividades presentes no *Duolingo* e atividades criadas por professores na plataforma ELO. No *Duolingo*, Santos (2018) evidenciou que os princípios de bons jogos de Gee (2005) estão parcialmente presentes, enquanto que no ELO, a maior parte dos princípios

estão presentes. Quanto às competências comunicativas, a autora verificou que o *Duolingo* enfatiza a competência linguística porque o aplicativo se propõe a ensinar gramática, vocabulário e ortografia apenas, diferentemente do ELO, que apresenta mais de um tipo de competência comunicativa. Conforme Santos (2018), os resultados sugerem que os professores de LA precisam estar em contato com práticas de multiletramento para aprimorarem sua pedagogia e utilizarem a Gamificação.

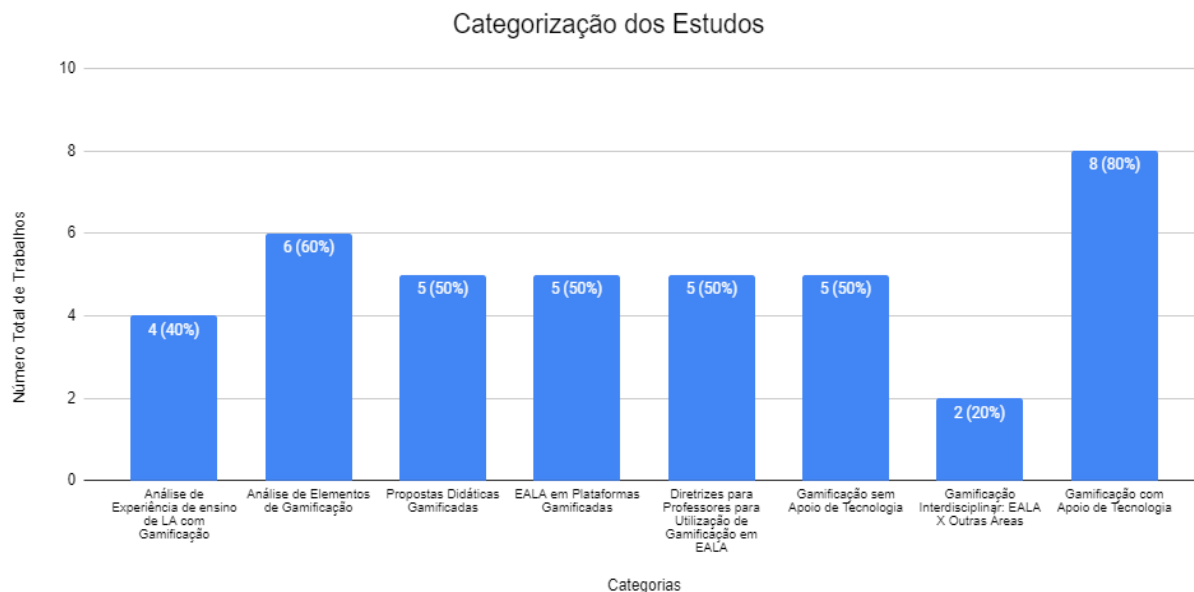
5.3. STAGE 3: ANÁLISES POR CATEGORIAS

De modo geral, todas as pesquisas integrantes deste banco de dados sobre ensino e aprendizagem de língua Adicional e Gamificação versam, em algum momento, sobre a necessidade de apoio de instrumentos tecnológicos para tornar o processo de Gamificação possível em um contexto de sala de aula de Língua Adicional. Os achados também indicam que a Gamificação ainda é vista como um recurso apenas tecnológico, já que poucos autores se preocupam em pensar em estratégias de Gamificação para uma aula de LA em escolas com poucos recursos tecnológicos.

Pontuo, também, que as algumas pesquisas partem de uma visão teórica da Gamificação para o meio corporativo, desenvolvida por Werbach e Hunter (2012), cuja principal função é impulsionar os trabalhadores a uma maior produtividade. Alinho-me à noção de que a Gamificação, em contexto educacional, e sobretudo de ensino de LA, deve ser utilizada de forma que torne o processo de ensino e aprendizagem lúdico e interativo, possibilitando que os alunos desenvolvam sua autonomia por meio das missões propostas (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Além disso, a utilização da Gamificação no EALA precisa levar em consideração as práticas de letramento envolvidas no mundo dos jogos eletrônicos e o papel das línguas adicionais nesse processo (SCHLATTER; GARCEZ; REINHARDT, 2019).

A partir desses dados, ao realizar a leitura de cada um dos artigos, teses e dissertações coletados, pude agrupá-los por categorias temáticas para que, dessa forma, fosse possível analisar as contribuições de cada trabalho para a área em diferentes aspectos do EALA e da Gamificação. Assim, as categorias desenvolvidas foram: 1) Propostas Didáticas Gamificadas; 2) Análises de Experiências de Ensino de LA com Gamificação; 3) Gamificação e Interdisciplinaridade EALA + Outras Áreas; 4) Gamificação sem o Apoio de Tecnologias; 5) Gamificação com o Apoio de Tecnologias; 6) EALA em Plataformas Gamificadas; 7) Análise de Elementos de Gamificação; e 8) Diretrizes para Professores sobre Utilização de Gamificação em EALA. O Gráfico 5 sistematiza os achados da pesquisa por categoria.

Gráfico 5 - Distribuição dos achados de pesquisa conforme as categorias temáticas estabelecidas



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Conforme o Gráfico 5, a maioria dos estudos versam sobre o uso de Gamificação em EALA com apoio de tecnologia (80%), seguidos de estudos caracterizados como análises sobre os elementos de Gamificação no contexto de Ensino de LA (60%). As categorias de Propostas Didáticas Gamificadas, EALA em Plataformas Gamificadas, Diretrizes para Professores para Utilização de Gamificação em EALA e Gamificação sem o Apoio de Tecnologia totalizaram, cada, cinco trabalhos (50%). Quatro estudos (40%) apresentaram análises de experiências gamificadas de ensino de LA, e duas (20%) investigações discorreram sobre Gamificação Interdisciplinar.

Por fim, realizadas as breves descrições dos estudos, apresento, no Quadro 22, a relação de categorias de análise e os trabalhos que as compõem. As categorias foram criadas conforme características em comum relacionadas à temática de investigação da presente dissertação (MATHEUS, 2009; VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014; SILVA, 2020). Nas próximas subseções, analiso criticamente os aspectos de cada categoria com base nos estudos que as compõem.

Quadro 22 - Categorização dos Estudos com Base nas Temáticas e Subtemáticas dos Estudos

CATEGORIA	ESTUDOS INTEGRANTES
Análise de Experiência de ensino de LA com Gamificação	ALVES (2017) CRAUAD (2016) QUADROS (2016) RODRÍGUEZ (2016)
Análise de Elementos de Gamificação	ALVES (2017) FLORES (2015) LORENZO (2016) QUADROS (2016) RODRÍGUEZ (2016) SANTOS (2018)
Propostas Didáticas Gamificadas	ALVES (2017) ANDREU; ARGUELLO (2019) CRAUAD (2016) QUADROS (2016) RODRÍGUEZ (2016) SABARÍS; ÁLVAREZ; DIAS (2019)
EALA em Plataformas Gamificadas	CRAUAD (2016) FLORES (2015) MICHOS (2017) QUADROS (2016) SANTOS (2018)
Diretrizes para Professores sobre Utilização de Gamificação em EALA	ALVES (2017) ANDREU; ARGUELLO (2019) LORENZO (2016) MICHOS (2017) SABARÍS; ÁLVAREZ; DIAS (2019)
Gamificação sem Apoio de Tecnologia	ALVES (2017) ANDREU; ARGUELLO (2019) LORENZO (2016) RODRÍGUEZ (2016) SABARÍS; ÁLVAREZ; DIAS (2019)

Gamificação e Interdisciplinaridade EALA + Outras Áreas	RODRÍGUEZ (2016) SABARÍS; ÁLVAREZ; DIAS (2019)
Gamificação com Apoio de Tecnologia	ALVES (2017) ANDREU; ARGUELLO (2019) CRAUAD (2016) FLORES (2015) MICHOS (2017) QUADROS (2016) RODRÍGUEZ (2016) SANTOS (2018)

Fonte: elaborado por mim (2021).

5.3.1. *Quest 1: Propostas Didáticas Gamificadas*

Ao reunir estudos por Propostas Didáticas Gamificadas, identifiquei aspectos importantes sobre o uso da Gamificação no planejamento e elaboração de materiais didáticos. Nesta categoria, foram incluídos estudos sobre Gamificação em EALA que propuseram unidades didáticas, planos de aula ou realizaram a análise de unidades didáticas já prontas. Foram incluídos nessa categoria os estudos de Alves (2017), Andreu e Arguello (2019), Crauad (2016), Quadros (2016), Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019)

Primeiramente, avaliei o público-alvo para o qual as propostas foram criadas. Alves (2017) e Crauad (2016) consideram a escola regular de ensino básico de seus respectivos países, Brasil e Noruega. Andreu e Arguello (2019) realizaram uma análise de cinco propostas para diferentes contextos: alunos de mestrado, estudantes de curso livre de espanhol e professores de espanhol. Quadros (2016) aplicou sua proposta em uma universidade brasileira. Rodríguez (2016) considerou as aulas de espanhol de um programa de mestrado em Comunicação Social, e Sabarís, Álvarez e Dias (2019) não especificam o público para o qual sua unidade foi proposta, mencionando apenas que a unidade didática desenvolvida é para uma aula interdisciplinar de língua espanhola e de literatura.

Alves (2017), Crauad (2016), Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019) desenvolvem seus materiais gamificados a partir de uma noção sociointeracionista de ensino e aprendizagem, criando contextos para práticas de letramento (VYGOTSKY, 1991; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012) e fazendo uso da Gamificação como um recurso para promover interação, colaboração e competitividade amigável. Na proposta de Quadros (2016),

não é possível especificar a concepção de língua e linguagem adotada, entretanto, ao analisar o material, pode-se concluir que sua base é bastante estruturalista, porque as tarefas desenvolvidas trabalham apenas recursos linguísticos isolados (VAN DEN BRANDEN, 2016). Já nas análises de propostas didáticas realizadas por Sabarís, Álvarez e Dias (2019), não foram informados movimentos para identificar por quais concepções de língua e linguagem os materiais analisados se orientam. Nem mesmo quem lê o trabalho consegue depreender essas características, visto que os autores não apresentam as propostas avaliadas.

A estrutura das propostas de Alves (2017), Craud (2016), Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019) partem de textos autênticos, isto é, texto cujo propósito não é ensinar itens gramaticais isolados. Esses textos são inseridos em uma estrutura gamificada cujas missões lidam, também, com aspectos de compreensão leitora e relações dos textos com a sociedade. É possível identificar aspectos de Aprendizagem com Base em Tarefas, na medida em que envolvem atividades que exigem que os alunos atuem na solução de algum problema (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; WELP, 2011; VAN DEN BRANDEN, 2016). É interessante notar que em Craud (2016), Rodríguez (2016) e Alves (2017), o elemento “narrativa de Gamificação” funciona como um fio condutor na elaboração e preparação das tarefas e exercícios das unidades didáticas porque contextualiza o trabalho a serem realizado. Nessa linha, Andreu e Arguello (2019) identificam que, nas propostas que analisaram, a narrativa não é utilizada significativamente para manter uma linha temática. A unidade desenvolvida por Quadros (2016) não apresenta narrativa enquanto elemento de Gamificação, e a contextualização da temática da sequência didática fica a cargo de textos criados para propósitos de ensino de recursos linguísticos.

Por mais divergentes que esses estudos possam ser em aspectos como referencial teórico e concepção de linguagem, a convergência está, principalmente, no uso de tecnologias para gamificar uma proposta didática. Para criação de material, somente Alves (2017), Andreu e Arguello (2019), Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019) indicam a possibilidade de não utilizar recursos tecnológicos em unidades didáticas gamificadas⁴⁵.

Passo, agora, para a discussão sobre experiências gamificadas de ensino de LA.

⁴⁵ Essa discussão será realizada nas próximas subseções de minha dissertação.

5.3.2. *Quest 2: Análises de Experiências de Ensino de LA com Gamificação*

Os estudos considerados para esta categoria realizaram o movimento de analisar o impacto de uma experiência gamificada de ensino de LA em diferentes contextos de sala de aula. O foco das pesquisas foi descrever o que os alunos realizaram e o seu sentimento em relação às aulas gamificadas. Fazem parte dessa categoria os estudos de Alves (2017), Craud (2016), Quadros (2016) e Rodríguez (2016).

Para analisar, é importante retomar as considerações realizadas sobre as propostas didáticas realizadas na subseção anterior: os únicos estudos que se propuseram a seguir uma linha interacionista com foco no uso da língua para realizar ações no mundo foram Alves (2017), Craud (2016) e Rodríguez (2016). O material desenvolvido por Quadros (2016) é baseado em textos como pretextos para o trabalho com recursos linguísticos descontextualizados, o que sugere que sua concepção é estruturalista (VAN DEN BRANDEN, 2016).

Quanto aos dados gerados na aplicação das propostas, todos os autores verificaram o papel da Gamificação na atuação do aluno durante a proposta didática. Há de se pontuar que, na aplicação das propostas, o viés sobre Gamificação difere em alguns aspectos: o primeiro motivo é que a Gamificação é vista apenas como um recurso para apenas “motivar” alunos em sala de aula, promovendo engajamento, e o segundo é que a Gamificação funciona como uma estratégia para promover interação e aprendizagem através de experiências. Nos estudos de Alves (2017) e Craud (2016), as pesquisadoras verificaram que seus alunos interagiram mais uns com os outros para que pudessem resolver as tarefas propostas, já que precisavam trabalhar em conjunto criando suas próprias estratégias para finalizá-las. Nesse sentido, as autoras afirmam que a Gamificação auxiliou o desenvolvimento de autonomia, porque promoveu espaços que impulsionaram o uso da língua alvo. Já Quadros (2016) e Rodríguez (2016) indicam que a efetividade da Gamificação se deve ao seu caráter motivador, visto que na experiência de Quadros (2016), os alunos sentiram-se mais motivados a realizar as atividades porque estavam em estado de Fluxo, e Rodríguez (2016) percebeu que suas alunas desejavam acumular recompensas no andamento de seu projeto. Em todos os trabalhos, os autores também relatam que seus alunos puderam realizar as tarefas de maneira autônoma, sentindo-se no controle do que estavam aprendendo.

Ressalto que uma perspectiva que considera apenas a Gamificação como recurso motivacional para aumentar produtividade de pessoas está de acordo com a proposta de uso dessa estratégia em ambientes corporativos (WERBACH; HUNTER, 2012). Nas linhas teóricas

desenvolvidas por Kapp (2012), a Gamificação objetiva impulsionar processos de aprendizagem que, relacionada à ABT, desenvolvem a autonomia do aluno através da interação entre os indivíduos e o contexto da proposta através do uso da língua alvo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; WELP, 2011; REINHARDT, 2019).

Na próxima subseção, analiso aspectos interdisciplinares entre EALA e outras áreas com o uso da Gamificação.

5.3.3. Quest 3: Gamificação Interdisciplinar: EALA + Outras Áreas

Para a categorização dos estudos sobre Gamificação interdisciplinar, considerei pesquisas que aproximaram o EALA com outras áreas de conhecimento. Dos dez trabalhos acadêmicos incluídos na metassíntese, apenas os estudos de Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019) foram considerados para essa análise.

A primeira característica que destaco nos três estudos é a de todos terem sido conduzidos com a contextualização do ensino da LA alvo com a outra área de conhecimento. Rodríguez (2016) criou uma sequência didática para uma aula de espanhol contextualizando temáticas recorrentes na área de Comunicação Social. Já Sabarís, Álvarez e Dias (2019) propuseram uma experiência gamificada em um plano de aula de língua espanhola para trabalhar o ensino de literatura.

Rodríguez (2016) entende que a Gamificação não é centrada em jogos, mas no contexto de ensino com elementos de jogos. Isso significa que essas estratégias precisam ser utilizadas para direcionar o aluno ao que ele pode fazer ao desenvolver suas habilidades com a língua alvo e ao conteúdo da outra área. Essa perspectiva vai ao encontro das propostas de Sabarís, Álvarez e Dias (2019) sobre utilizar Gamificação em um projeto interdisciplinar: a associação da Gamificação com a ABT pode facilitar a inclusão de textos autênticos no planejamento, e as tarefas gamificadas podem ser elaboradas a partir do próprio texto. Nesse sentido, o foco de Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019) é utilizar a Gamificação na construção de propostas pedagógicas cujo objetivo é promover o uso da língua nas diferentes práticas de letramento com o auxílio da ABT (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; WELP, 2011; VAN DEN BRANDEN, 2016; KAPP, 2012; REINHARDT, 2019).

Existe uma diferença importante a ser destacada entre os dois artigos: enquanto Sabarís, Álvarez e Dias (2019) constroem o seu planejamento utilizando outros elementos de gamificação (como pontuação, sistema de gratificações, níveis, etc.), Rodríguez (2016) adiciona em seu projeto o elemento “narrativa”, visando manter uma unidade temática em suas

aulas. Pela narrativa, o pesquisador pode integrar conteúdos da área de Comunicação Social e o ensino da língua espanhola contextualizado.

Na próxima subseção, analiso trabalhos sobre a utilização da Gamificação sem apoio de recursos tecnológicos.

5.3.4. Quest 4: Gamificação sem o Apoio de Tecnologia

Na categoria de Gamificação sem o Apoio de Tecnologia foram incluídos estudos que, de certa forma, fomentam discussões sobre o uso da Gamificação em contextos de pouco ou nenhum acesso a tecnologias. Fazem parte dessa categoria os estudos de Alves (2017), Andreu e Arguello (2019), Lorenzo (2016), Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019).

Destaco que, essencialmente, os estudos dessa categoria indicam que gamificar sem o apoio de tecnologias é possível, porém mais trabalhoso. Isso porque é necessário recorrer a instrumentos físicos para a inclusão de elementos de Gamificação, que poderiam facilmente ser sistematizados por algum software, por exemplo. Nos estudos de Alves (2017), Andreu e Arguello (2019) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019), são apresentadas opções para a utilização de cartazes, folhas de ofício para criação de roteiros, cartas, sistematização de pontos em cartazes, dados e o próprio quadro da sala de aula. Com isso, entendo que esses autores partem do princípio de que os elementos de Gamificação têm de se enquadrar no tipo de material físico a ser utilizado. Se pensarmos na utilização de itens, por exemplo, como visto no exemplo do jogo *Final Fantasy V* (SAKAGUCHI, 1992; 1999; 2006; 2015) no capítulo 3, o professor pode criá-los em folhas de papel e uma lista deles para que o aluno marque o item em seu inventário (ALVES, 2017; REINHARDT, 2019). Nas pesquisas de Lorenzo (2016) e Rodríguez (2016), não é possível identificar que instrumentos físicos os autores indicam para usar em ambientes sem apoio de tecnologia. que pode ser inferido na leitura dos textos é que Rodríguez (2016) utiliza, em seu projeto aplicado, materiais como cadernos para registrar determinados pontos de progresso, e Lorenzo (2016) sugere a utilização de recursos físicos para promover estratégias de Gamificação.

Nessa direção, Alves (2017) sugere que cada aluno tenha, em seus cadernos, um modelo de perfil de jogador, para que possa registrar seu progresso manualmente. Dessa forma, o aluno pode desenvolver sua autonomia pelo controle de seu progresso, além do exercício de recursos linguísticos de maneira contextualizada (REINHARDT, 2019).

Ressalto que, de acordo com as buscas realizadas nesta investigação e com a análise dos estudos que foram incluídos nesta categoria, a Gamificação sem o apoio de tecnologias em sala

de aula ainda precisa ser discutida. Possivelmente, o conceito de Gamificação, por ter se originado dos jogos eletrônicos, é atrelado a aparelhos tecnológicos (REINHARDT, 2019), o que pode limitar a visão de pesquisadores em relação às adaptações do conceito em ambientes escolares sem recursos tecnológicos. Como ressaltam Pischetola e Miranda (2019), as Aprendizagens Ativas já ocorriam muito antes de serem denominadas assim. Muitos professores já utilizavam estratégias “ativas” não conectadas com o uso de tecnologias antes do conceito ser associado ao meio eletrônico (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). Esse mesmo processo ocorre com a Gamificação: em minha trajetória como aluno de escola pública, muitos de meus professores utilizavam o que hoje é conhecido como sistema de pontuação com uma narrativa estruturante de algumas tarefas para promover momentos de competição saudável e interação entre os alunos.

Sigo agora para análise de recursos tecnológicos para apoiar o uso da Gamificação em EALA.

5.3.5. Quest 5: Gamificação com o Apoio de Tecnologia

A presente categoria foi criada a partir da observação de estudos que fazem recomendações sobre como utilizar a Gamificação com o apoio de plataformas digitais para aulas de LA. Foram reunidos os estudos de Alves (2017), Andreu e Arguello (2019), Craud (2016), Flores (2015), Michos (2017), Quadros (2016), Rodríguez (2016) e Santos (2018) para a análise desta categoria.

De início, o número de estudos que citam a presença de recursos tecnológicos é significativo, o que sugere que o conceito é associado e restrito ao apoio de tecnologias. Entretanto, apesar de poucos autores incluídos nesta metassíntese afirmarem que não é necessário recorrer a suportes tecnológicos, a ênfase maior não é sobre como utilizar recursos físicos para gamificar a aula de LA. Flores (2015), Michos (2017), Quadros (2016), e Santos (2018) restringem a utilização da Gamificação em plataformas gamificadas, o que gera a necessidade de se utilizar algum dispositivo eletrônico. Nesse viés, a Gamificação é inteiramente dependente de ambientes virtuais, e não há espaço para sua utilização fora desse contexto. Flores (2015) ressaltava o uso de plataformas que podem ser gamificadas, como o *ClassDojo*⁴⁶, para criação de um ambiente gamificado, enquanto Quadros (2016) e Santos (2018) descrevem características específicas de plataformas gamificadas, como o ELO.

⁴⁶ Plataforma de ensino que permite a criação e disponibilização de tarefas para professores e alunos. A plataforma pode ser gamificada conforme o planejamento do professor. Disponível em: <<https://www.classdojo.com/>>

Entretanto, esses três autores parecem equivocados quanto a alguns de seus objetos de pesquisa: plataformas como o *Duolingo*, presentes nos três trabalhos, não são plataformas gamificadas, mas sim jogos educativos. Isto é, são constituídos a partir da Aprendizagem com Base em Jogos (REINHARDT, 2019).

Os estudos de Alves (2017), Crauad (2016) e Rodríguez (2016) recorrem a plataformas gamificadas e não-gamificadas como estratégias de suas aulas. Em sua experiência, as plataformas são recursos, mas não são centrais para garantir a Gamificação. Nas pesquisas de Alves (2017) e Rodríguez (2016), o conjunto de elementos “narrativa” e “missões” são muito mais importantes para manter o andamento da aula do que as plataformas, diferentemente de Crauad (2016), em que o aplicativo gamificado utilizado é o que garante as tarefas gamificadas. Vale ressaltar que Alves (2017) recorre a plataformas que não são gamificadas em sua unidade didática, o que demonstra que o professor pode realizar as adaptações necessárias para garantir uma experiência lúdica em seus projetos.

Michos (2017) apresenta orientações sobre como e por que utilizar a Gamificação em sala de aula através do *Kahoot!*. Para a autora, essa plataforma aumenta a motivação dos alunos porque eles recebem recompensas em formas de pontos e troféus e adquirem estruturas gramaticais. Andreu e Arguello (2019) e Rodríguez (2016) também ressaltam o uso dessa plataforma, mas para impulsionar a interação e o uso de recursos linguísticos.

Na próxima seção, discuto estudos que apresentam EALA em plataformas gamificadas.

5.3.6. Quest 6: EALA em Plataformas Gamificadas

A presente categoria foi composta por pesquisas que apresentam plataformas gamificadas ou plataformas que podem ser gamificadas para o ensino de LA. Assim, foi possível verificar de que modos os pesquisadores construíram, ou sugeriram construções, acerca de seus percursos didáticos para criação de uma aula de LA gamificada. Os estudos participantes dessa análise foram desenvolvidos por Crauad (2016), Flores (2015), Michos (2017), Quadros (2016) e Santos (2018).

Os estudos incluídos nesta categoria podem ser separados em dois tipos: os que recomendam a utilização de plataformas gamificadas como recursos para integrar aulas de LA e os que recomendam plataformas gamificadas para construção de unidades didáticas inteiras. Em ambos os casos, os pesquisadores avaliam criticamente o motivo pelo qual essas plataformas devem ser utilizadas.

A utilização de plataformas gamificadas como parte do material de aula parte do princípio de que as Aprendizagens Ativas são promovidas com o seu uso. Na visão de Craud (2016), Flores (2015) e Michos (2017), esses *softwares* são responsáveis por incluir na experiência de ensino os elementos de Gamificação. Para Craud (2016) o aplicativo utilizado em sua experiência de ensino possibilitou que os alunos interagissem colaborativa e competitivamente através do uso da língua-alvo. A construção da proposta de Craud (2016) não foi centrada no aplicativo, mas sim em uma aula presencial em que os alunos utilizavam o aplicativo como recurso. Obviamente, o contexto é favorável ao uso de tecnologias porque, conforme a autora, a escola em que a pesquisa foi conduzida dispunha de aparelhos eletrônicos para uso dos alunos. Já Flores (2015) e Michos (2017) indicam o uso de plataformas gamificadas justamente pelo caráter de garantir elementos de Gamificação em uma aula de LA. Para Michos (2017), o *Kahoot!* é uma estratégia gamificada para ser utilizada nas aulas de LA como um auxílio para a sequência didática. A autora sugere que, apesar de a plataforma ser gamificada, pode-se utilizá-la tanto em uma aula completamente gamificada como em uma aula que siga outras estratégias de ensino. Por sua vez, Flores (2015) apresenta uma série de plataformas gamificadas e outras com foco na ABJ, entretanto, não define motivos claros para sua utilização.

Ambos Quadros (2016) e Santos (2018) fazem análises à luz de diferentes linhas teóricas de uma plataforma que pode ser gamificada. No ELO, Quadros (2016) realiza uma análise de uma experiência de ensino com uma unidade didática gamificada para medir aspectos da Teoria do Fluxo, enquanto Santos (2018) se propõe a identificar os princípios de bons jogos de Gee (2005) e as competências comunicativas em atividades diversas. Nesse percurso, os autores identificam que essa plataforma oferece recursos para gamificar, e o professor pode criar unidades didáticas livremente utilizando elementos como “narrativas”, “sistemas de pontuação” e “sistemas de gratificações”. A plataforma ELO permite, portanto, o desenvolvimento de unidades didáticas que levam em conta a personalização da proposta, que pode ser adequada ao contexto gamificado (QUADROS, 2016). Isso pode ser justificado pela avaliação de Santos (2018), que indica que práticas de multiletramentos podem ser integradas na construção de um planejamento didático na plataforma. Dessa forma, é possível ensinar a língua de uma maneira interativa, contextualizada e assim promover práticas de letramento diversas.

Sigo para a penúltima seção, que apresenta uma análise de elementos de gamificação no ensino de LA.

5.3.7. Quest 7: Análise de Elementos de Gamificação

Esta categoria foi essencial para entender qual a perspectiva teórica sobre Gamificação é adotada por cada autor sobre o conceito. Os estudos que compõem esta análise realizaram um movimento de avaliação, sintetização ou descrição de elementos de Gamificação que podem ser utilizados por professores de LA. Foram incluídos os estudos de Alves (2017), Flores (2015), Lorenzo (2016), Quadros (2016), Rodríguez (2016) e Santos (2018).

É importante retomar o mapeamento teórico de gamificação de cada estudo para entender como as análises desses elementos foram conduzidas. Alves (2017) considera a Gamificação como uma estratégia de aplicação de elementos dos jogos eletrônicos na sala de aula para promover aprendizagens interativas e motivacionais (KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012). Flores (2015), Quadros (2016) e Rodríguez (2016) defendem que a Gamificação é uma estratégia que impulsiona apenas a motivação, e que pode ser adaptada para a sala de aula (DETERDING et al., 2011; WERBACH; HUNTER, 2012).

Os estudos de Flores (2015), Quadros (2016) e Rodríguez (2016) definem os elementos de Gamificação como impulsionadores de comportamentos motivacionais (DETERDING et al., 2011). Os três autores entendem que a utilização desses elementos no ensino de LA precisa considerar estratégias didáticas em que as tarefas gamificadas aumentem a produtividade dos alunos. Flores (2015) apresenta elementos de Gamificação com o foco somente em sistemas de gratificações, o que até mesmo na visão de Werbach e Hunter (2012) são modos mais superficiais de se utilizar essa estratégia. Nas pesquisas de Quadros (2016) e Rodríguez (2016), os elementos de Gamificação são classificados a partir da perspectiva de “mecânicas”, “dinâmicas” e “componentes” (WERBACH; HUNTER, 2012).⁴⁷ Para eles, essa perspectiva garante ações educativas com bases na produtividade dos alunos devido a aspectos motivacionais, já que os alunos buscam ganhar prêmios como uma forma de reconhecimento ao que realizam. Quadros (2016), ainda, adiciona que a experiência gamificada promove a realização das atividades de maneira prazerosa. Entretanto, há pouco ou nenhum foco na utilização da Gamificação para promoção de interação e de práticas de letramento em que o uso da língua é essencial para a realização das missões (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012;

⁴⁷ Conforme Werbach e Hunter (2012), as mecânicas de jogos eletrônicos correspondem aos elementos básicos que direcionam as ações dos jogos eletrônicos (desafios, competições, recompensas, etc.). Já as dinâmicas são elementos abstratos que motivam os jogadores a continuar jogando, como as narrativas e relações sociais. Por último, os componentes são manifestações concretas das dinâmicas e mecânicas (representações visuais de conquistas, compartilhamento de informações entre jogadores, pontuações). A linha teórica de Gamificação de Werbach e Hunter (2012) não se alinha com a visão de Gamificação desta dissertação.

KAPP, 2012; REINHARDT, 2019). Destaco isso, principalmente, na unidade didática desenvolvida por Quadros (2016): o material desenvolvido é tematicamente estruturado, porém as tarefas gamificadas propostas não são contextualizadas com a temática. Já Rodríguez (2016) afirma que o elemento “narrativa” fez-se essencial no desenvolvimento de seu material porque, na aplicação, o autor constatou que o uso desse elemento manteve sua proposta didática contextualizada com a temática estruturante. Além disso, o autor ainda ressalta a importância de usar os elementos moderadamente, para que o foco do processo pedagógico não seja somente a Gamificação.

Lorenzo (2016), assim como Flores (2015), analisa os elementos de Gamificação superficialmente. A autora parte de uma definição de “mecânicas”, “dinâmicas” e “componentes” cuja base é, aparentemente, Werbach e Hunter (2012), entretanto, não há referência a esses autores em seu texto. Ainda, a autora indica que o conjunto desses elementos deve suscitar emoções nos alunos para motivá-los, e que, para isso, devem ser utilizados tabuleiros, avatares, missões, níveis e conquistas. Em Santos (2018), os elementos de Gamificação são reduzidos a apenas características que favorecem a motivação e são estruturados por objetivos, desafios e recompensas. Tanto Kapp (2012) quanto Reinhardt (2019) enfatizam que, na educação, a Gamificação precisa estar associada a algum contexto temático. Além disso, a Gamificação precisa se relacionar com uma visão de ensino de LA em que o uso da língua alvo promova práticas de letramento.

No estudo de Alves (2017), os elementos de Gamificação são associados a alguma função específica em uma proposta de ensino de LA. Para a autora, é necessário pensar em que medida esses elementos precisam ser encaixados no planejamento do professor, e o que eles representam para os alunos. Alves (2012) indica, também, que a Gamificação deve promover espaços em que o aluno possa atuar em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia. Para isso, é necessário tornar essencial o elemento “narrativa”, porque, além de manter uma progressão temática, a fantasia criada em uma narrativa gera maior interesse nos participantes em realizar os desafios. Além disso, nessa pesquisa, a temática da narrativa desenvolvida pela autora permitiu que ela encaixasse um material contextualizado com a proposta temática de sua unidade. Isto é, os textos e tarefas voltadas para os recursos linguísticos se relacionavam com a temática de todo o projeto. Assim, os elementos de Gamificação tiveram o papel de aproximar o aluno do uso da língua para resolver as missões propostas pela autora, o que indica processos interativos e uso da língua alvo em práticas de letramento (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; KAPP, 2012; REINHARDT, 2019).

Sigo, agora, para a última categoria analisada: as orientações para professores na elaboração de aulas gamificadas.

5.3.8. Quest 8: Diretrizes para Professores sobre Utilização de Gamificação em EALA

Esta categoria foi criada a partir da reunião de estudos que discutiram formas de elaborar uma aula de LA com Gamificação. Pesquisas que apresentaram orientações para professores no processo ou indicaram como construir tarefas e missões foram consideradas nesta análise. Os trabalhos incluídos foram os de Alves (2017), Andreu e Arguello (2019), Lorenzo (2016), Michos (2017) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019).

Os estudos foram divididos em duas subcategorias: estudos que fornecem um guia para o planejamento de uma aula de LA gamificada (ALVES, 2017; LORENZO, 2016) e estudos que recomendam características de Gamificação para uma aula de LA (ANDREU, ARGUELLO, 2019; MICHOS, 2017; SABARÍS; ÁLVAREZ; DIAS, 2019). Essa divisão se fez necessária porque, apesar de todos os estudos apresentarem algum tipo de orientação para o uso de Gamificação em EALA, alguns focam em guiar o professor no planejamento da aula e das unidades e outros recomendam tipos de materiais didáticos a serem utilizados.

Alves (2017) seguiu um modelo de planificação da Gamificação adaptado para o ensino de Marins (2013), que é baseado em Werbach e Hunter (2012). Embora o modelo de Lorenzo (2016) seja, de certa forma, idêntico, a autora não especifica autores utilizados para amparar seu modelo de planificação. Nesse sentido, o modelo de Alves (2017) parece ser mais completo, porque é embasado teórica e metodologicamente.

Nesse modelo, o professor que deseja gamificar sua aula deve separar o processo em quatro momentos:

- 1) Análise de Objetivos: neste momento são definidos os objetivos gerais, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas, bem como os resultados a serem alcançados;
- 2) Ciclo de Motivação: envolve o planejamento da experiência gamificada, em que os objetivos específicos são planejados juntamente da criação de condições para que os alunos desenvolvam sua autonomia. Neste momento, também, o professor precisa estabelecer limites para que os alunos saibam o que precisam ou não realizar no processo gamificado. Além disso, é preciso pensar no planejamento de estratégias de *feedback* imediato, presentes nos jogos eletrônicos, e na maneira como ele ocorrerá (Virtualmente? Por meio de instrumentos físicos?);

- 3) Elementos de Jogos: neste momento, o professor aplica os elementos de Gamificação na sua unidade didática, visando imergir o jogador na experiência interativamente. A narrativa é destacada como um elemento essencial para imersão dos alunos na experiência gamificada e, para garantir a interatividade, é importante estabelecer uma rede social, virtual ou não, entre os alunos;
- 4) Análise de Resultados: neste momento, ocorre a execução da experiência proposta e, após sua finalização, o professor precisa realizar um movimento de análise para verificar os objetivos atingidos e possíveis alterações em projetos futuros.

Esse modelo é uma importante construção para planificar uma experiência gamificada. Com orientações para planificar uma aula, é possível elaborar materiais didáticos gamificados com uma base teórica definida. Entretanto, destaco um aspecto que deve ser levado em consideração sobre esses dois estudos: esse modelo parece estar associado à construção de qualquer experiência gamificada em qualquer contexto, seja o de ensino ou o corporativo. Não há um direcionamento claro para aplicação dessa planificação para EALA, o que demonstra a existência de uma lacuna a ser preenchida: a falta de uma orientação clara para professores de LA na elaboração de planejamentos didáticos para ensino, especificamente, de línguas adicionais. Além disso, esse modelo constantemente é utilizado visando a Gamificação em EALA com propósitos de impulsionar a motivação dos alunos, sem fazer qualquer menção a contextos de uso da língua alvo para agir no mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; KAPP, 2012; REINHARDT, 2019).

O mesmo acontece nos estudos que recomendam características de Gamificação para elaboração de uma aula de LA. Há pouca diferença nos estudos conduzidos por Andreu e Arguello (2019), Michos (2017) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019). Esses autores indicam aspectos gerais para que professores gamifiquem suas aulas e seus planejamentos. O foco de Michos (2017) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019) foi indicar aspectos gerais sobre o que é necessário para gamificar uma aula de LA. Nessas pesquisas, as orientações para Gamificação na aula de LA são criar listas de objetivos que precisam ser planificados em tarefas gamificadas e adicionar sistemas de gratificações e pontuações, sendo que as tarefas precisam ser pensadas conforme sua viabilidade de aplicação. Além disso, Michos (2017) entende que o professor precisa estar envolvido com práticas de multiletramentos para utilizar recursos tecnológicos gamificados em sala de aula. Como complemento, Andreu e Arguello (2019) orientam professores a incluir em seus projetos pedagógicos materiais não-digitais, como cartões, fichas,

dados e cadernos, e materiais digitais, como infográficos, plataformas como o *YouTube* e *Kahoot*, e códigos QR, para despertar o interesse e a curiosidade dos educandos.

Realizadas as análises de categorias, sigo agora para a construção de orientações para professores sobre como relacionar a Gamificação com o EALA. Para isso, considero as discussões realizadas acerca dos estudos, suas características mais importantes ou viáveis, e o aporte teórico discutido nos primeiros capítulos de minha dissertação.

5.4. *STAGE 4: CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES GAMIFICADORES*

Considerando os trabalhos analisados e a perspectiva teórica adotada em minha dissertação, reservo esta seção para propor orientações para elaboração de propostas pedagógicas em EALA com a utilização da Gamificação, etapa cinco da metassíntese. Para isso, apresento um conceito de Gamificação apropriado para a aplicação em EALA, faço a proposta das orientações e, por fim, indico a disponibilidade de um referencial teórico voltado para informar futuras pesquisas sobre ensino de LA, Gamificação e formação de professores.

5.4.1. *Quest 1: Conceituando Gamificação no EALA*

Todas as pesquisas analisadas, de certa forma, partem do conceito de Gamificação de duas principais obras: 1) *The Gamification of Learning and Instruction*, de Kapp (2012); e 2) *For the Win - How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*, de Werbach e Hunter (2012). A ideia de Gamificação do primeiro livro é direcionada para o campo educacional e, em sua definição, Kapp (2012) afirma que essa estratégia considera a aplicação de elementos de jogos eletrônicos no contexto educacional para promover a interação e autonomia dos educandos. Enquanto isso, o livro de Werbach e Hunter (2012) é totalmente direcionado para uma visão de Gamificação em que os elementos são aplicados no contexto empresarial para engajar os trabalhadores a produzir mais. Nesse sentido, considero que aplicar as teorias de Werbach e Hunter (2012) no ensino limitam a Gamificação a uma estratégia que somente impulsiona a motivação. Por isso, autores como Alves (2016) e Rodríguez (2016) utilizaram a parte conceitual de Gamificação partindo de Kapp (2012), mas os elementos que analisaram e utilizaram em suas experiências vêm dos escritos de Werbach e Hunter (2012).

Minha proposta é a de que o conceito de Gamificação mais adequado relacione o papel dos jogadores nos jogos eletrônicos (BOBANY, 2008), os processos de interação envolvidos

entre o indivíduo e o que ele ou ela precisa aprender (VYGOTSKY, 1991; GIBBONS; 2015), as práticas de letramento e multiletramentos envolvidas no uso da língua para agir no mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; ROJO; MOURA, 2019) e uma visão de Gamificação no âmbito educacional que impulse o desenvolvimento da autonomia do aluno e pensamento crítico (KAPP, 2012; REINHARDT, 2019).

Com base nessa linha teórica, a Gamificação no Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais trata da aplicação de elementos e dinâmicas de jogos eletrônicos como forma de promover a autonomia dos alunos em relação ao uso da língua alvo por processos de interação e de práticas de letramento. Nesse sentido, os elementos de jogos eletrônicos precisam ser utilizados com propósitos definidos e precisam estar associados aos textos selecionados e às tarefas de ensino de LA desenvolvidas.

Na próxima subseção, apresento orientações para elaboração de planejamentos e aulas de línguas adicionais partindo desse conceito.

5.4.2. Quest 2: Orientações para Práticas Pedagógicas Gamificadas no EALA

Os estudos analisados fornecem subsídios essenciais para o planejamento de uma aula de LA gamificada: o uso do elemento “narrativa” enquanto elemento essencial para organizar a unidade didática. Autores como Alves (2017), Craud (2016) e Rodríguez (2016) utilizaram as narrativas em suas unidades didáticas e relataram que sua temática permitiu a seleção e elaboração de tarefas que se relacionassem com a proposta. Rodríguez (2016) ainda afirma que, com a narrativa, ele pode integrar o conteúdo interdisciplinar com o ensino da língua espanhola. Nesse sentido, o elemento “narrativa” estabelece uma progressão temática que, para o ensino de LA, pode auxiliar o professor a escolher os textos autênticos a serem utilizados em seu projeto gamificado. Isso significa que o papel do elemento “narrativa” no EALA é estabelecer uma estrutura guiada por uma temática que possibilita a inserção de materiais autênticos relacionados ao tema da proposta gamificada. Isso garante que a aula de LA gamificada não se restrinja ao campo da fantasia, já que o aluno estará em contato com temáticas e textos que circulem na sociedade e em seus contextos sociais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012).

Ressaltada a importância da narrativa, o planejamento deve iniciar a partir de uma temática. Após sua definição, o professor precisa criar uma narrativa que, conforme os estudos de Alves (2017) e Rodríguez (2016), precisa situar um problema a ser resolvido. Alves (2017) utilizou a caça ao tesouro, indicando um mistério a ser resolvido. Já Rodríguez (2016) apresenta um problema na área de Comunicação Social que suas alunas precisaram resolver. Ao situar

um problema, os pesquisadores instigaram seus alunos a interagir com as tarefas propostas e com seus colegas.

Rodríguez (2016) e Sabarís, Álvarez e Dias (2016) partem do princípio de que a Gamificação e a ABT em EALA podem ser associadas no planejamento de aulas. Em adição, Reinhardt (2019) indica que a ABT, associada à Gamificação, garante a liberdade do aluno em tomar suas decisões no processo de aprendizagem, o que pode estar relacionado ao fato de que a essência dos jogos eletrônicos é realizar ações que coloquem os jogadores como agentes no contexto do jogo (BOBANY, 2008). Dessa forma, entendo que para promover o conceito de Gamificação que postulei na seção anterior, é importante associar o EALA, a Gamificação e a ABT, de forma a estruturar e garantir as práticas de letramento e espaços para a interação e o uso de língua alvo para resolver problemas.

Assim, parto para a aplicação de elementos de Gamificação na experiência. No momento de propor a experiência gamificada aos alunos, alguns elementos de Gamificação precisam ser definidos para uso geral, e não especificamente nas tarefas (FLORES, 2015; CRAUAD, 2016; LORENZO, 2016; QUADROS, 2016; RODRÍGUEZ; 2016; ALVES, 2017; MICHOS, 2017; SANTOS, 2018; SABARÍS; ÁLVAREZ; DIAS, 2019). Esses elementos precisam ser definidos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos para o qual o material será desenvolvido, visto que alguns alunos podem não estar familiarizados com a linguagem dos jogos eletrônicos. Além disso, a linguagem de Gamificação deve ser implementada nas aulas, isto é, as tarefas tornam-se missões, os grupos passam a ser chamados de esquadrões, entre outros, para criar uma atmosfera em que o aluno se sinta em um *game*, porque, dessa forma, ele passa a se apropriar da linguagem da Gamificação. Para isso, o Quadro 23, a seguir, apresenta os elementos de Gamificação que podem ser utilizados de modo geral.

Quadro 23 - Elementos Gerais de Gamificação

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Pontos como Sistema de Pontuação	Pontuação total do aluno. Pode ser utilizado em associação ao sistema de avaliação da escola.
Níveis	Registro do progresso do aluno adquiridos conforme o acúmulo de pontos de experiência. Quanto mais alto o nível do jogador, mais difíceis as missões se tornam.
Missões ou desafios	São as tarefas da unidade didática.
Perfil de Jogador	Recurso visual de uso do próprio aluno para registro de seu progresso e habilidades.

Fonte: elaborado por mim com base em Kapp (2012) e Reinhardt (2019).

O professor pode optar por escolher um, dois ou todos esses elementos para aplicar em sua aula gamificada. Todos esses elementos caracterizam-se por registrar progresso do aluno. Portanto, é importante que cada aluno desenvolva sua maneira de registrar essas informações. Cada tarefa pode ser pontuada e algumas podem dar mais pontos de experiências do que outras. Em ambientes escolares sem recursos tecnológicos, conforme visto em Alves (2017), Andreu e Arguello (2019) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019), o professor pode utilizar itens físicos como cadernos e cartazes. Visto que, por exemplo, um perfil de jogador é um gênero multimodal complexo, o professor pode trabalhar esse gênero a partir de um jogo eletrônico para que os alunos produzam os seus perfis já utilizando a língua alvo.

Os elementos de Gamificação a serem utilizados mais especificamente em tarefas podem considerar a perspectiva de Schlatter e Garcez (2009; 2012) para a elaboração de tarefas. Cada tarefa da unidade pode estar associada a algum elemento específico como, por exemplo, em uma tarefa de compreensão leitora, o aluno pode receber um item chamado “pergaminho” para lhe ajudar na leitura. No conteúdo desse pergaminho, o professor pode incluir vocábulos que aparecem no texto e até mesmo curiosidades sobre o assunto, para que o aluno faça outras associações no processo de compreensão. No Quadro 24, a seguir, apresento os elementos de Gamificação que podem ser associados a diferentes tarefas.

Quadro 24 - Elementos de Gamificação que podem ser Associados às Tarefas

ELEMENTO	DESCRIÇÃO	POSSÍVEL USO EM UMA TAREFA
Pontos de Troca	Acúmulo de pontos para troca por dicas ou vantagens para ajudar o aluno no processo de aprendizagem.	<p>Tarefa de Compreensão no Contato Inicial com o Texto: o aluno ganha pontos de habilidade conforme reconhece os aspectos do gênero do texto. O aluno pode trocar seus pontos por vantagens, como dicas de vocabulário ou curiosidades sobre o assunto.</p> <p>Tarefa para a Prática de Recursos Linguísticos de Maneira Contextualizada: o aluno pode utilizar seus pontos de troca por material extra sobre o recurso linguístico trabalhado.</p> <p>Qualquer tarefa: os pontos podem ser trocados por mais uma oportunidade para refazer a missão caso a primeira tentativa não seja exitosa. Ou ainda, pode trocar pontos por uma tarefa extra que lhe renderá um item raro.</p>
Pontos de Experiência	Registro da progressão dos níveis.	<p>Qualquer tarefa: os pontos de experiência devem estar associados às tarefas. Uma tarefa pode valer mais pontos de experiência do que outra, ou todas podem ter o mesmo valor. Depende de como o professor desejar organizar.</p>
Itens	Recompensa adquirida ao completar um objetivo. O item garante uma vantagem ao aluno.	<p>Qualquer tarefa: os itens são recursos de gamificação que podem ser utilizados em quaisquer tarefas. O modo como o professor vai aplicá-los é livre, desde que cada item tenha um propósito de uso no decorrer da unidade didática. Por exemplo, o aluno recebe o item “Capa da Invisibilidade” e pode utilizá-la quando o professor lhe perguntar algo e, por algum motivo, não souber responder.</p>
Troféus ou Conquistas	Simboliza concretamente o que os alunos realizaram no decorrer do projeto gamificado.	<p>Tarefas de Reação ao Texto: ao final da produção do texto do aluno, ele recebe um troféu que indica seu domínio na produção daquele gênero.</p> <p>Tarefas para a Prática de Recursos Linguísticos de Maneira Contextualizada: o aluno recebe um troféu quando finaliza uma tarefa de reflexão linguística que atesta suas habilidades de uso sobre determinado recurso linguístico.</p>

Fonte: elaborado por mim com base em Kapp (2012) e Reinhardt (2019).

Com as seguintes orientações, creio que professores de línguas adicionais podem pensar em diferentes ideias para gamificar suas aulas. Além disso, a importância da elaboração de um conceito de Gamificação para EALA é importante porque direciona as orientações para o planejamento de práticas pedagógicas gamificadas específicas para a área.

Ainda, conforme as discussões realizadas anteriormente sobre a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1991) e o *Scaffolding* (GIBBONS, 2015), é possível entender que a Gamificação parte do papel do brinquedo na aprendizagem, fornecendo condições para que os sujeitos realizem ações no mundo através da construção de diferentes andaimes. Nesse sentido, a utilização de elementos e dinâmicas de jogos funcionam como o *scaffolding* necessário para que os alunos operem sobre os problemas postos e que precisam ser resolvidos. Assim, com a Gamificação, busca-se o desenvolvimento da autonomia dos alunos, considerando suas ações colaborativas e as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de uma LA.

O presente capítulo tratou da análise crítica dos achados de pesquisa sobre Gamificação e Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais que integraram a quarta etapa da metassíntese qualitativa. Foram analisados dez estudos categorizados em oito aspectos diferentes: 1) Propostas Didáticas Gamificadas; 2) Análises de Experiências de Ensino de LA com Gamificação; 3) Gamificação e Interdisciplinaridade EALA X Outras Áreas; 4) Gamificação sem o Apoio de Tecnologias; 5) Gamificação com o Apoio de Tecnologias; 6) EALA em Plataformas Gamificadas; 7) Análise de Elementos de Gamificação; e 8) Diretrizes para Professores sobre Utilização de Gamificação em EALA. Para cada categoria, os estudos foram agrupados conforme suas temáticas propostas que envolviam a Gamificação e o EALA.

A seguir, apresento as considerações finais de minha dissertação, visando responder às questões de pesquisa através da análise crítica realizada neste capítulo.

6. *THE FINAL LEVEL: CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Todo jogo eletrônico que tive a oportunidade de jogar em minha vida me colocou em contato com desafios constantes. Não houve um deles, até hoje, que deixou de me ensinar algo, mesmo que inconscientemente, sobre o mundo à minha volta. Por isso, caracterizei minha pesquisa de mestrado como um *game*, e agora chego ao último nível. Todos os “*levels*” finalizados desta pesquisa me levam, agora, ao “*final boss*”: finalizar o jogo “Dissertação” para concluir mais um nível de minha carreira enquanto professor-pesquisador.

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo realizar uma metassíntese de estudos qualitativos sobre a Gamificação no Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para propor orientações para a formação de professores de LA voltada para o trabalho pedagógico gamificado. A motivação para esta investigação se deu, principalmente, porque o conceito de Gamificação (KAPP, 2012) é recente e, conforme verificado nas buscas piloto, não foram encontrados estudos suficientes para embasar o seu uso no EALA.

Para preencher essa lacuna, trilhei um caminho teórico para entender a importância dos jogos eletrônicos na aprendizagem e como a transposição de seus elementos para o contexto de ensino de LA pode ajudar nesse processo. Iniciei discutindo a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1991), abordando a Zona de Desenvolvimento Proximal e o papel dos jogos em brincadeiras no desenvolvimento da criança. Em seguida, apresentei a linha teórica de EALA a que me filio, com base nas práticas de letramento e uso da língua para agir no mundo social transitando por diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997; CLARK, 2000; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012). A partir disso, percorri os caminhos teóricos sobre Aprendizagens Ativas, especialmente no que se refere à Aprendizagem com Base em Tarefas (VAN DEN BRANDEN, 2016; MORAN, 2018; FELTES; OLIVEIRA, 2019; PISCHETOLA; MIRANDA, 2019).

O passo seguinte foi entender o jogo eletrônico e como ele se manifesta. Para isso, recorri a Bobany (2008) e Gee (2006; 2008; 2017), que abordam o papel dos jogos eletrônicos para quem os consome e as práticas de letramento envolvidas. Na sequência, discuti a Gamificação e suas funções com base em Kapp (2012) e Reinhardt (2019). Por último, percorri a teoria dos multiletramentos (COPE, KALANTZIZ, 2000; ROJO; MOURA, 2019) associada à formação de professores voltada para a Gamificação (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; KAPP, 2012; WELP, 2011; VAN DEN BRANDEN, 2016; DIAS; MIRANDA, 2019; REINHARDT, 2019; QUAST, 2020).

Para realizar uma revisão de literatura que verificasse a utilização da Gamificação no EALA, adotei os procedimentos da metassíntese de estudos qualitativos (MATHEUS, 2009; VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014; SILVA, 2020). Na primeira etapa, defini as perguntas de pesquisa e objetivos do levantamento de dados. Em seguida, na segunda etapa, escolhi os repositórios digitais a serem utilizados como base para o levantamento de dados da pesquisa, sendo eles o Portal de Periódicos CAPES, o Google Acadêmico e o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, todos de livre acesso. Dessa forma, defini critérios gerais de inclusão e exclusão de dados no banco de dados, utilizei palavras-chave de busca nos idiomas Português, Inglês e Espanhol e realizei a coleta das publicações.

Na terceira etapa, realizei uma leitura cuidadosa de cada um dos 44 trabalhos coletados e, através de critérios de inclusão e exclusão definidos para o refinamento dos dados, dez trabalhos foram incluídos na análise, realizada na etapa quatro. Por sua vez, a análise foi conduzida a partir da apresentação dos estudos e de aspectos específicos, em que pude estabelecer relações entre as pesquisas por meio de categorizações. Os estudos foram separados em oito categorias: 1) Propostas Didáticas Gamificadas; 2) Análises de Experiências de Ensino de LA com Gamificação; 3) Gamificação e Interdisciplinaridade EALA + Outras Áreas; 4) Gamificação sem o Apoio de Tecnologias; 5) Gamificação com o Apoio de Tecnologias; 6) EALA em Plataformas Gamificadas; 7) Análise de Elementos de Gamificação; e 8) Diretrizes para Professores sobre Utilização de Gamificação em EALA. A partir das análises da etapa quatro, na etapa cinco, realizei o movimento de reinterpretação do conceito de Gamificação, apresentando orientações para formação de professores de LA para o seu uso em práticas pedagógicas.

A reflexão do processo da metassíntese, etapa seis, ocorreu ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Portanto, retomo as perguntas de pesquisa para respondê-las conforme as reflexões realizadas ao longo dessa dissertação:

- 1) *Como o uso da Gamificação no ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais é retratado em artigos científicos, teses e dissertações da área?*

Conforme a avaliação dos dados, o uso da Gamificação no EALA ainda é pouco pesquisado. A maioria das investigações encontradas discutem a Gamificação como um recurso apenas motivacional, que impulsiona os alunos a um aumento de produtividade. Essa visão está relacionada com a definição de Gamificação defendida por Werbach e Hunter (2012), cujo foco é gamificar ambientes corporativos para que os trabalhadores aumentem sua produção. Alguns

estudos trazem relatos de experiências de ensino de línguas adicionais com o uso de Gamificação em diferentes esferas da educação: escola básica, graduação e pós-graduação. Isso indica que a Gamificação não é apenas uma estratégia voltada para o público jovem, visto que os dados desses estudos indicam que os alunos demonstraram algum tipo de apreço pelas aulas. Além disso, alguns desses trabalhos utilizam a Gamificação e o EALA de modo interdisciplinar, estabelecendo conexões entre o ensino de LA com outras áreas do conhecimento.

Entre tantos estudos, destaco, ainda, que o uso da Gamificação está atrelado ao uso de tecnologias. Em alguns trabalhos, essa associação é, aparentemente, indissociável. Apesar disso, alguns estudos indicam que o uso da Gamificação pode ocorrer sem uso de recursos tecnológicos, com a utilização de materiais escolares físicos.

A partir dessa visão geral, foi possível responder aos seguintes questionamentos:

- *Qual a concepção de língua e de aprendizagem contidas nessas publicações?*

É possível definir que alguns estudos se alinham a uma perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, em que a língua é utilizada para agir no mundo em práticas sociais. Nessas pesquisas, foi possível verificar a construção de uma proposta pedagógica de ensino de LA em que o uso da Gamificação impulsiona processos interativos e uso da língua para a resolução de problemas (CRAUAD, 2016; RODRÍGUEZ, 2016; ALVES, 2017; SANTOS, 2018; ANDREU; ARGUELLO, 2019; SABARÍS; ÁLVAREZ; DIAS, 2019). Entretanto, há outros estudos que podem ser associados a uma visão estruturalista de ensino de LA, porque percorre apenas o trabalho com recursos linguísticos sem qualquer tipo de contextualização e mostram uma Gamificação voltada puramente para aspectos motivacionais (FLORES, 2015; QUADROS, 2016; LORENZO, 2016; MICHOS, 2017). Assim, os estudos que se alinham à base teórica desta dissertação são as pesquisas de Crauad (2016), Rodríguez (2016), Alves (2017), Santos (2018), Andreu e Arguello (2019) e Sabarís, Álvarez e Dias (2019).

- *Essas publicações oferecem orientações para a formação do professor de Línguas Adicionais voltadas para a gamificação da prática pedagógica? Se sim, quais são essas orientações?*

Sim. As orientações disponíveis nos estudos, em sua maioria, seguem o padrão estabelecido por Werbach e Hunter (2012): definição de objetivos, planejamento de ações, integração de elementos de Gamificação, aplicação e análise de resultados (LORENZO, 2016; ALVES, 2017). Outros autores fazem recomendações para criação de listas de objetivos para planificar um projeto de Gamificação adicionando sistemas de gratificações e pontuações

(MICHOS, 2017; SABARÍS, ÁLVAREZ; DIAS, 2019). Foi recomendada a inserção de recursos tecnológicos na elaboração dos materiais didáticos e planejamento das aulas, que podem ser tanto plataformas com a possibilidade de gamificar as tarefas quanto o uso de aparelhos *smartphone* para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos (ANDREU; ARGUELLO, 2019). Da mesma forma, foi indicado que o professor precisa dominar práticas de letramento digital como parte essencial do processo de Gamificação de uma aula de LA (MICHOS, 2017).

Portanto, a primeira questão de minha pesquisa pode ser respondida através da avaliação e análise dos estudos realizadas na etapa quatro da metassíntese qualitativa. Nesse momento, pude averiguar de que maneira os estudos se relacionavam, e que características foram ressaltadas sobre Gamificação no EALA. Além disso, também pude verificar quais publicações se relacionavam com a linha teórica adotada nesta pesquisa. Através das análises, pude constatar que, nesses estudos, a Gamificação é pouco relacionada com práticas interativas de ensino e com práticas de letramento no ensino de LA. As orientações propostas para professores de LA parecem ser direcionadas para profissionais de todas as áreas de conhecimento, o que entendi ser uma lacuna na condução dessas pesquisas.

Com isso, respondo a segunda questão de pesquisa:

- 2) *Considerando o aporte teórico que fundamentou a investigação e os achados provenientes da revisão bibliográfica, que elementos devem orientar a formação de professores de língua para a Gamificação da prática pedagógica?*

Com a finalidade de suprir a falta de um conceito de Gamificação direcionado para EALA, e através das análises dos dados contrastadas com o aporte teórico discutido, conclui que a Gamificação no Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais trata da aplicação de elementos de jogos eletrônicos como forma de promover a autonomia dos alunos em relação ao uso da língua alvo por processos de interação e de práticas de letramento. Acredito que, com um conceito definido e direcionado para a área em questão, professores de LA que desejarem gamificar suas aulas poderão realizar novas pesquisas partindo de um conceito adequado a sua prática pedagógica.

Com isso em mente, elaborei uma série de orientações direcionadas à formação de professores de LA gamificadores. Para iniciar um planejamento gamificado de aula de LA, primeiramente, indiquei a necessidade de criação de uma narrativa para garantir uma temática para a unidade didática. Além disso, com a narrativa, o professor pode recorrer a textos

autênticos que se relacionem com a temática desenvolvida. Isto é, apesar de a narrativa ser fantasiosa, os textos utilizados em aula circulam na sociedade e no contexto dos alunos, garantindo a aproximação entre a aula de LA gamificada e a realidade.

A narrativa na Gamificação também tem a função de estabelecer um problema a ser resolvido. Nesse sentido, uma vez que existe uma recomendação nos dados, que vai ao encontro da linha teórica desenvolvida nesta dissertação, orientei que a Gamificação e o EALA, quando utilizados através da Aprendizagem com Base em Tarefas, colocam o aluno no papel ativo presente no contexto dos jogos eletrônicos e, com isso, criam condições para que ele use a língua alvo para realizar as ações que o direcionem para atingir os objetivos e superar os obstáculos propostos (RODRÍGUEZ, 2016; VAN DEN BRANDEN, 2016; REINHARDT, 2019; SABARÍS; ALVES; DIAS, 2019). Destaquei a importância de a linguagem considerar o contexto de jogos eletrônicos em uma aula gamificada. O professor deve fazer o movimento de utilizar as palavras “missões” ou “desafios” no lugar de “tarefas” ou “atividades”, e até mesmo, quando realizar trabalhos em grupo, formar “esquadrões”, para criar uma atmosfera em que o aluno se sinta em um *game*.

Nesse sentido, os elementos de jogos eletrônicos podem ser utilizados de duas maneiras: uma aplicação geral, no planejamento didático, para que se crie um ambiente propício ao uso da Gamificação; e uma aplicação mais específica, que associa elementos às tarefas (missões e/ou desafios) propostos na unidade didática. Com isso, o aluno pode registrar seu progresso através de pontos de experiência e níveis, além de ganhar itens, que podem ser utilizados para adquirir vantagens no decorrer da sequência didática. Ainda, é importante que o professor trabalhe a produção de um perfil de jogador a partir do próprio gênero multimodal comumente presente nos jogos eletrônicos. O professor tem a liberdade, portanto, de aplicar os elementos de jogos eletrônicos que melhor se adequem ao seu planejamento didático. Vale ressaltar, também, que essas sugestões não são limitadas, isto é, são passíveis de variações de uso conforme as necessidades surgidas durante o planejamento, ou a aplicação, da proposta pedagógica.

Respondidas as perguntas de pesquisa, direciono-me agora ao fechamento desta dissertação.

Como limitações deste estudo, pontuo o fato de que as pesquisas realizadas para o levantamento de dados consideraram apenas trabalhos disponíveis nos repositórios digitais selecionados. Há possibilidade de que existam mais estudos sobre Gamificação e EALA em diferentes periódicos que não estavam disponíveis no momento em que realizei o levantamento

de dados e, portanto, não foram considerados para a pesquisa. Não foram incluídos estudos na base de dados que não estivessem disponíveis nesses repositórios, ou que não estivessem em conformidade com a condução de uma metassíntese de estudos qualitativos, porque esse movimento direcionaria a pesquisa para o que o pesquisador esperava encontrar nos dados.

As contribuições desta pesquisa para o Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais está, portanto, na apropriação do conceito de Gamificação para a área. A partir disso, professores de LA poderão utilizar a Gamificação com olhar voltado para práticas de letramento, em que a interação é fundamental para que o aluno desenvolva sua autonomia. Ademais, as orientações para capacitar professores de LA para o uso da Gamificação em suas práticas pedagógicas podem ser prerrogativas para desenvolver cursos de formação continuada com base teórica fundamentada.

Assim, apresento aqui os próximos passos que pretendo tomar: desenvolver capacitações para professores de LA para práticas pedagógicas gamificadas. Isso se faz necessário visto que, conforme os dados, muitos pesquisadores partiram de uma visão corporativa de Gamificação, o que pode não ser adequado para o EALA que objetiva o desenvolvimento de pensamento crítico através do uso da língua. Com isso, será possível capacitar professores de diferentes esferas de ensino, sejam elas do ensino básico público e privado ou de cursos privados de ensino de Línguas Adicionais.

Para finalizar, afirmo que os jogos eletrônicos têm o potencial de transformar o modo como enxergamos a aprendizagem de línguas. Em consonância com Gee (2008), não é raro o caso de jogadores que dizem ter dominado habilidades de leitura em língua inglesa em razão do contato frequente com jogos eletrônicos, cujas tarefas exigiam a compreensão de recursos linguísticos. Isso demonstra que há pessoas em diversos contextos que têm o seu primeiro contato com uma língua adicional através dos *games*. Para algumas dessas pessoas, o vínculo com os jogos representa a única oportunidade de aprender uma LA, já que cursos privados de LA podem não ser acessíveis. Portanto, unir Gamificação e EALA pode ser um caminho para a ampliação dos repertórios dessas pessoas e para a promoção de uma educação linguística voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Sávio Fonseca. *Atividades De Storytelling Como Apoio Ao Livro Didático De Língua Inglesa Para O 6º Ano Do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté, Taubaté, p. 138, 2018.

ALVES, Rafaela de Souza. *Motivação, Afetividade e Aprendizagem de Inglês em um Processo Gamificado no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté, Taubaté, p. 191, 2018.

ANDRADE, Izabel Rego de. *Aprendizagem De Língua Assistida Por Dispositivos Móveis (ALADIM): Uma Proposta Alternativa Para O Ensino Da Língua Espanhola*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 351, 2017.

ANDREU, Cristina Alcaraz; ARGÜELLO, Cristina Alcaraz. Gamificación Y Ele: ¿Moda Pasajera O Ha Venido Para Quedarse?. *Revista Digital ESEDLL*, Vol. 1, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/05.pdf>>.

ARAÚJO, Inês; CARVALHO, Ana Amélia. Gamificação no Ensino: casos bem sucedidos. *Revista Observatório*, São Paulo, SP, Vol. 4, n. 4, p. 246-283, Jul-Set. 2018. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n4p246

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1997.

BAL, Mazhar. Use of Digital Games in Writing Education: An Action Research on Gamification. *Contemporary Education Technology*, Vol. 10, n. 3, p. 246-271, 2019. DOI: 10.30935/cet.590005

BÁRCENA, Elena; SANFILIPPO, Marina. La Píldora Informativa Audiovisual Como Estrategia De Gamificación En Los Cursos En Línea De Segundas Lenguas. *Círculo de*

Lingüística Aplicada a la Comunicación, Vol. 63, p. 122-152, 2015. DOI: 10.5209/rev_CLAC.2015.v63.50172

BOBANY, Arthur. *Vídeo Game Arte*. Teresópolis - RJ: Novas Ideias, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, Vol. 5, n. 1, jan/abr, p. 24-30, 2007.

CAHYANI, Andharini Dwi. Gamification Approach To Enhance Students Engagement In Studying Language Course. *BISSTECH*, Vol. 1, n. 1, p. 1-6, 2016. DOI: 10.1051/matecconf/20165803006

CÂNDIDO, Marcela Dezotti; SANTOS, Camila de Souza; MAMANI, Silvana Maria. Políticas Linguísticas Para Línguas Adicionais na BNCC: contribuições para a formação de professores. *Revista X*, Vol. 15, n. 15, p. 101-122, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73433>

CASTILHO, Camila de Castro. *Por Novos Materiais Didáticos que Contemplem os Multiletramentos: Gamificação e Elementos de Narrativa Transmídia no Aventuras Currículo+*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 188, 2018.

CHRONO Trigger. Direção: KITASE, Yoshinori; MATSUI, Akihiko; TOKITA, Takashi. Tóquio: Square Enix, 1995; 2011; 2018. Jogo Eletrônico.

CLARK, Herbert Herb. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, Porto Alegre, p. 55-80, 2000.

COELHO, Tarso; SANTANA, Vanderlei; COELHO, Álvaro. Wordl School: dinamizando o Ensino de Língua Inglesa com gamificação. In: ESCOLA REGIONAL DE COMPUTAÇÃO BAHIA, ALAGOAS E SERGIPE (ERBASE), 18. , 2018, Aracaju. *Anais [...]*. Porto Alegre:

Sociedade Brasileira de Computação, p. 583-591, p. 2018. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/erbase/article/view/8583/8484>>.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social features*. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things You Do to Know. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 1-36, 2015.

CORRÊA, Claudio. A gamificação e o ensino/aprendizagem de segunda língua: um olhar investigativo sobre o Duolingo. *Revista Linguagem e Ensino*, Vol. 22, n. 4, p. 1020-1039, 2019. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V22I4.16471](https://doi.org/10.15210/RLE.V22I4.16471)

CRAUAD, Caroline. The playful frame: gamification in a French-as-a-foreign-language class. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol. 10, n. 1, p. 1-14, 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2016.1213268>

DEHGHANZADEH, Hojjat et al. Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 32, n. 1-2, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *MindTrek'11*, Vol. 1, n. 1, p. 9-15, 2011.

DIAS, Renildes; MIRANDA, Marilane de Abreu Lima. Multiletramentos e a Taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade on-line. *Revista do GEL*, São Paulo, SP, Vol. 17, n. 1, p. 50-80, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2769>

DICHEVA, Darina et al. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, Vol. 18, n. 3, p. 75-88, 2015. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>>.

DUARTE, Gabriela Bohlmann; ALDA, Lucia; LEFFA, Vilson José. Gamificação E O Feedback Corretivo: Considerações Sobre A Aprendizagem De Línguas Estrangeiras Pelo Duolingo. *Raído*, Vol. 10, n. 23, p. 114-128, 2016.

ERWIN, Elizabeth J.; BROTHERSON, Mary Jane; SUMMERS, Jean Ann. Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, Vol. 33, n. 3, p. 186-200, set. 2011. DOI: 10.1177/1053815111425493

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; OLIVEIRA, Luciane Alves de. The role of the active learning approach in teaching English as a foreign language. *The Especialist*, São Paulo, SP, Vol. 40, n. 2, p. 1-20, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a10

FIGUEIREDO, José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SIMÕES, Luciene Juliano. Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Porto Alegre, RS: Secretaria da Educação/Departamento Pedagógico, v.1, p. 53-126, 2009.

FINAL Fantasy V. Direção: SAKAGUCHI, Hironobu. Tóquio: Square Enix, Japão, 1992; 1999; 2006; 2015. Jogo Eletrônico.

FINAL Fantasy IX. Direção: SAKAGUCHI, Hironobu. Tóquio: Square Enix, Japão, 2000; 2016; 2019. Jogo Eletrônico.

FINAL Fantasy X. Direção: KITASE, Yoshinori. Tóquio: Square Enix, Japão, 2001; 2013; 2015. Jogo Eletrônico.

FLORES, Jorge Francisco Figueroa. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, n. 21, p. 32-54, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>

FRANÇA, Maria Silvia Almeida de Souza et al. A Gamificação do Ensino como Estratégia Pedagógica na Aprendizagem da Língua Inglesa. *Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação*, Vol. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <<http://rinte.ifsp.edu.br/index.php/RInTE/article/view/472/pdf>>.

GEE, James Paul. Literacy, video games, and popular culture. In: Olson, D.R.; Torrance, N. (orgs.). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 313-326, 2008.

GEE, James Paul. Literacy, video games, and popular culture. In: OLSON, David R; TORRANCE, Nancy (orgs.). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 313-326, 2008.

GEE, James Paul. Video Games, Design, and Aesthetic Experience. *Rivista di Estetica*, Vol. 3. n. 63, p. 149-160, 2017.

GEE, James Paul. Why Game Studies Now? Video Games: a New Form of Art. *Games and Culture: A Journal of Interactive Media*, Vol. 1, n. 1, p. 58-61, 2006. DOI: 10.1177/1555412005281788

GIBBONS, Pauline. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. 2ª ed. Portsmouth, NH - EUA: Heinemann, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 1989.

GIRARDELLI, Davide. Impromptu speech gamification for ESL/EFL students. *Communication Teacher*, Vol. 31, n. 3, p. 156-161, 2017. DOI: 10.1080/17404622.2017.1314522

GIVEN, Lisa M. (org.). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

GOMES, Claudia; PEREIRA, Alda; NOBRE, Ana. A gamificação no desenho personalizado no ensino superior a distância: um caso na aprendizagem de uma língua estrangeira. In: 3º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning, 2016, Coimbra. *Anais [...]*, Coimbra: Universidade de Coimbra, p. 185-196, 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/73858656-A-gamificacao-no-desenho-personalizado-no-ensino-superior-a-distancia-um-caso-na-aprendizagem-de-uma-lingua-estrangeira.html>>.

GONÇALVES, Jessica de Azevedo. *Gamificação E Complexidade: Uma Proposta De Aplicativo Para O Ensino De Leitura De Textos Em Inglês Na Área Da Ciência Da Computação*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Machado, Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Machado, Cáceres, p. 118, 2019.

GUSTAFSSON, Isak. Gamification as a Motivational tool when learning a language. *Interaction Technology and Design*, Vol. 1, n. 1, 2020.

HERYADI, Yaya; MULIAMIN, Kelvin. Gamification of M-Learning Mandarin as Second Language. *Game Art, and Gamification*, Vol. 1, n. 1, p. 1-4, 2016. DOI: 10.1109/ICGGAG.2016.8052645

HIGH Score. Produção: William Acks et al. Estados Unidos: NETFLIX, 2020. Disponível via *Streaming*.

HORIZON Zero Dawn. Direção: DE JONGE, Mathijs. Amsterdã: Guerrilla Games, Holanda, 2017, 2020. Jogo Eletrônico.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. Teaching additional languages. In: WALBERG, Herbert J. (org.). *International Academy of Education Educational Practices Series*. Geneva, Suíça: UNESCO, International Bureau of Education. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/educationalpractices.html>>

JUERU, Tao; SILVA, Rui Ferrão; FERRÃO, Silvia. Success factors for using gamification in language teaching. *Computers in Education*, Vol. 1, n. 1, p. 1-6, 2019. DOI: 10.1109/SIIE48397.2019.8970125

KARL, Kapp. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. São Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.

KIRINUS, Ricardo da Rosa. *Inglês Na Palma Da Mão: Análise De Aplicativos Educacionais Como Recurso Para Aprendizagem De Língua Com Foco No Feedback*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 122, 2018.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas - SP: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KORKEALEHTO, Kirsi; SIKLANDER, Pirkko. Enhancing engagement, enjoyment and learning experiences through gamification on an English course for health care students. *Seminar.net*, Vol. 14, n. 1, p. 13-30, 2018. Disponível em: <<https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2579>>.

KOTOB, Mazen Muhieddine; IBRAHIM, Abbass. Gamification: The Effect on Students' Motivation and Achievement in Language Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, Vol. 6, n. 1, p. 177-196, 2019. Disponível em: <<http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/951/pdf951>>

LAM, Yau Wai; HEW, Khe Foon; CHIU, Kin Fung. Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, Vol. 22, n. 1, p. 97-118, 2018.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VAN PATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (orgs.). *Theories in Second Language Acquisition*. 2ª ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 201-224, 2007.

LING, Lynette Tan Yuen. Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning*, Vol. 22, n. 2, p. 141-155, 2018. DOI: 10.24059/olj.v22i2.1167

LORENZO, Monica Barros. La gamificación en el aula de lengua extranjera. *Ministério de Educación, Cultura y Deporte*, Vol. 1, n. 1, p. 14-25, 2016.

MATHEUS, Maria Clara Cassuli. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, SP, Vol. 22, n. spe. 1, p. 543-545, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000800019>

METWALLY, Ahmed Hosny Saleh; YINING, Wang. (2017, December). Gamification in Massive Open Online Courses (MOOCs) to Support Chinese Language Learning. *Educational Innovation through Technology (EITT)*, Vol. 1, n. 1, p. 293-298, 2017. DOI: 10.1109/EITT.2017.77

MICHOS, Maja Veljkovic. Gamification in Foreign Language Teaching: Do you kahoot?. *Information Technology And Data Related Research*, Vol. 1, n. 1, p. 511-516, 2017. DOI: 10.15308/Sinteza-2017-511-516

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, RS: Penso, p. 34-72, 2018.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, SP, Vol. 1, n. 1, p. 21-30, 2004.

MORENO, Ana Ibáñez. La gamificación para (auto)evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. *Journal of English and Spanish Studies*, Vol. 0, n. 0, p. 75-99, 2015.

NASCIMENTO, Juliana Lucia do Amaral Molnr Garrido do. *Flow E Motivação Em Uma Disciplina Gamificada De Um Curso De Pós-graduação*. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté, Taubaté, p. 132, 2017.

NEGUERUELA-AZAROLA, Eduardo; GARCÍA, Próspero N. Sociocultural theory and the language classroom. In: HALL, Gram (org). *The Routledge Handbook of English Teaching*. Nova Iorque: Routledge, p. 295-309, 2016.

OLIVEIRA, Andersen Caribe de et al. Gamificação: uma proposta para aula de língua inglesa. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Vol. 9, n. 2, 2019.

OSIPOV, Ilya V. et al. Communication and Gamification in the Web-Based Foreign Language Educational System: Web-Based Foreign Language Educational System. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, Vol. 11, n. 4, p. 22-34, 2016. DOI: 10.4018/IJWLTT.2016100102

OZMA-RUIZ, Victor J. et al. Past And Future Of Gamification In The Learning Of English As A Foreign Language. *INTED*, Vol. 1, n. 1, p. 2266-2270, 2015.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana de. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo?. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, RJ, Vol. 16, n. 43, p. 30-59, 2019. DOI: dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190003

QUADROS, Gerson Bruno Forgiarini de. *A Gamificação no Ensino de Línguas Online*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, p. 228, 2016.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 20, n. 4, 787-820, 2020.

REINHARDT, Jonathon. *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning - Theory, Research, and Practice*. Cham: The Palgrave Macmillan, 2019.

RODRIGUES, Jeanne Jesuíno Cardoso. A Gamificação Como Estratégia Para O Ensino: Um Estudo Sobre As Aulas De Língua Inglesa Em Uma Escola Pública. In: International Congress of Critical Applied Linguistics, 2015, Brasília. *Anaís [...]*, Brasília, p. 948-967, 2015.

RODRÍGUEZ, Jaume Batlle. Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de Español como Lengua Extranjera. *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Vol. 1, n. 1, p. 114-120, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2019.

SABARÍS, Xaquín Núñez; ÁLVAREZ, Ana María Cea; DIAS, Ana Silva. Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. *Tejuelo*, n. 30, p. 261-288, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.261>

SANTOS, Laila Alves Santos. *A Apropriação Da Gamificação Pelo Professor Como Instrumento Do Agir Docente*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté, Taubaté, p. 95, 2017.

SANTOS, Maria Eduarda Motta dos. *Para além dos bons jogos: os princípios da competência comunicativa em atividades gamificadas*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 111, 2018.

SATAKA, Mayara Mayumi. *Análise Do Aplicativo Duolingo Para Aprendizagem De Língua Espanhola: Uma Pesquisa Narrativa*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, p. 179, 2019.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Porto Alegre, RS: Secretaria da Educação/Departamento Pedagógico, v.1, p. 127-174, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas Adicionais na Escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Amanda Yasmini Braga da; BERTI, Giseli Bueno; MARTINS, Gustavo Roberto. O Professor, A Língua Inglesa e a Base Nacional Comum Curricular. In: Simpósio Internacional de Linguagens Educativas, 2018, Bauru. *Anais eletrônicos do Simpósio Internacional de Linguagens Educativas*. Bauru: UNISAGRADO, p. 380-387, 2018.

SILVA, Jonathan Zotti da. *Contribuições Dos Estudos Brasileiros De Letramento Científico Para As Práticas De Pesquisa Na Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 171, 2020.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUPER Mario World. Direção: TEZUKA, Takashi. Quioto: Nintendo, Japão, 1990. Jogo Eletrônico.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (orgs.). *Diálogos (Im)Pertinentes entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas*. São Paulo - SP: Blucher, 77-98, 2017.

THE ELDER Scrolls V: Skyrim. Direção: HOWARD, Todd. Rockville: Bethesda Game Studios, Estados Unidos, 2011; 2016; 2017. Jogo Eletrônico.

THE WITCHER 3: Wild Hunt. Direção: TOMASZKIEWICZ, Konrad; KANIK, Mateusz; STĘPIEŃ, Sebastian. Varsóvia: CD Project Red, Polônia, 2015. Jogo Eletrônico.

UDJAJA, Yogi. Gamification Assisted Language Learning for Japanese Language Using Expert Point Cloud Recognizer. *International Journal of Computer Games Technology*, Vol. 2018, p. 1-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1155/2018/9085179>

VAN DEN BRANDEN, Kris. Task-based language teaching. In: HALL, Gram (org). *The Routledge Handbook of English Teaching*. Nova Iorque: Routledge, p. 238-251, 2016.

VOSGERAU, Dilmere Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza. Novas Perspectivas para a sala de aula de língua adicional. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 9., 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: ALAB, p. 1-9, 2011.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

YANQUE, Rosa Yulianna Gabriela Paccotacya; LOVON, Wilver Roberto Ramos. Ambiente Virtual con técnicas de gamificación para el aprendizaje de vocabulario de lengua extranjera. *Tendencias e Innovación Educativa*, Vol. 2, n. 1, p. 1-7, 2018.