


A GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: DESIGN CRÍTICO EM UMA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

GAMIFICATION IN THE INITIAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: CRITICAL DESIGN IN AN ENGLISH LANGUAGE SUBJECT

Iasmin Maia¹

 0000-0002-3169-3984

Davi Rodrigues²

 0000-0002-4977-9735

Luclecia Silva de Almeida Matias³

 0009-0005-6587-6139

Enviado em: 30/08/2024

Aceito em: 18/12/2024

RESUMO: A gamificação é uma Metodologia Ativa definida a partir do uso de elementos de jogos em ambientes de não-jogos, como os educacionais, por exemplo (Quast, 2020). A partir de uma revisão bibliográfica sobre a gamificação, identificamos dentre suas características no ambiente educacional o desenvolvimento da agência, o protagonismo e a criticidade. Contudo, quando voltada para o exercício prático em sala de aula, o que predomina é a ludicidade e o caráter behaviorista da metodologia, não uma agência crítica sobre o processo e a finalidade das atividades. Por isso, a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado sobre Gamificação na educação, buscamos apresentar uma engenharia didática (Dolz, 2016) gamificada criada para a disciplina de 'Ensino de Língua Inglesa: Planejamentos e perspectivas contemporâneas', ministrada em uma universidade pública, cuja ementa trata de perspectivas educacionais contemporâneas. Também procuramos evidenciar as potencialidades da gamificação na formação de professoras/es de línguas e nas discussões no campo da Linguística Aplicada, embasados na engenharia didática de Dolz (2016), no design crítico de Leffa (2017), na formação de professores de Monte Mor (2015) e Silvestre (2017). Com a disciplina ministrada, ao mesmo tempo que as/os discentes discutiam sobre temas críticos, planejavam atividades que envolviam tais temáticas. Dessa forma, a agência em jogos se dava não só na execução das missões, na derrota do "monstro" e do "chefão", mas também no protagonismo das/os estudantes em sua formação, analisando feedbacks, refazendo atividades, associando teoria e prática e criando projetos gamificados críticos e condizentes com realidades locais.

PALAVRAS-CHAVE: gamificação; formação de professores; engenharia didática.

¹ Professora e mestranda em Estudos de Linguagens pela UFMS/FAALC. iasmin.maia@ufms.br.

² Professor e mestrando em Estudos de Linguagens pela UFMS/FAALC. davi.rodrigues@ufms.br.

³ Professora e mestranda em Estudos de Linguagens pela UFMS/FAALC. lucleciamatias@gmail.com.

ABSTRACT: Gamification is an Active Methodology defined by using game elements in non- game environments, such as educational environments (Quast, 2020). From a literature review on gamification, we identified among its characteristics in the educational environment the development of agency, protagonism, and criticality. However, when it is used in practical classroom exercises, what predominates is playfulness and the behaviorist nature of the methodology, rather than critical agency over the process and purpose of the activities. For this reason, based on an excerpt from a master's research project on gamification in education, we sought to present a gamified didactic engineering project (Dolz, 2016) created for the subject English Language Teaching: Planning and Contemporary Perspectives, taught at a public university, whose syllabus deals with contemporary educational perspectives. We also sought to highlight the potential of gamification in language teacher training and in discussions in the field of Applied Linguistics, based on didactic engineering by Dolz (2016), critical design by Leffa (2017), teacher training by Monte Mor (2015) and Silvestre (2017). With the subject being taught, at the same time that the students were discussing critical issues, they were planning activities that involved these themes. In this way, the agency in games took place not only in the execution of missions, in defeating the 'monster' and the 'big boss', but also in the role of the students in their training, analyzing feedback, redoing activities, associating theory and practice and creating critical gamified projects that are consistent with local realities.

KEY WORDS: gamification, teachers training ; didactic engineering.

Contextualização em jogo

Nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia (Guerrero Arias, 2010, p. 10).⁴

A nossa caminhada de estudos sobre a gamificação na educação é fundamentada pelo *corazonar* de Guerrero Arias (2010), pois vimos na linguagem de jogos uma possibilidade de afeto na educação, ou seja, coração e razão caminham juntos, *corazonando*. O primeiro contato de uma das autoras com uma plataforma gamificada, por exemplo, ainda sem saber do que se tratava, foi há cerca de dez anos pela demonstração de afeto de uma professora em um curso de idiomas, ela era alguém que via os alunos e que buscava, a partir de jogos, promover uma sala de aula mais afetuosa.

Sendo vistos, buscamos em nossa formação também ver os nossos alunos em um ambiente de sala de aula mais alegre. Uma das linguagens possíveis para promover isso é a de jogos, a gamificação. É por meio dessa linguagem que buscamos resistir contra a dominação dos afetos e das subjetividades, sustentada desde o momento em

⁴ Eles sequestraram nossos corações e nossos afetos para facilitar o domínio de nossas subjetividades, nossos imaginários, nossos desejos e nossos corpos, territórios onde são construídas as poéticas da liberdade e da existência (Guerrero Arias, 2010, p. 10. Tradução nossa).

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

que pisamos na sala de aula e vemos as cadeiras enfileiradas, cenário esse que enrijece o corpo e as vontades nossas e de nossos/as estudantes, comunicando de forma implícita como devemos nos comportar em sala de aula - como depósitos e depositários (Freire,1987). É também por afeto e contra a dominação que aprendemos que nossas subjetividades também podem ser manipuladas por aquilo que nos afeta. Vamos entender o que isso significa.

A gamificação tem se destacado na educação como Metodologia Ativa (MA), definida a partir do uso de elementos de jogos (estética, mecânica e dinâmica) em ambientes de não-jogos, como os educacionais, por exemplo (Quast, 2020). A partir de uma revisão bibliográfica sobre a gamificação (Silva, 2022), identificamos dentre suas características mais significativas para o ambiente educacional o desenvolvimento da agência, o protagonismo e a criticidade. Contudo, quando voltada para o exercício prático da teoria em sala de aula, o que predomina é a perspectiva de ludicidade e o caráter behaviorista da metodologia, segundo os quais a motivação e o engajamento às atividades se dão pelo condicionamento dos sujeitos em uma atividade que envolve elementos de jogos, não necessariamente uma agência crítica sobre o processo e a finalidade das atividades.

Nesse sentido, os elementos de jogos podem promover uma sala de aula engajada, despertar motivações, sinalizar afetos e interações entre professores e estudantes mas, quando a prática é conduzida de forma inadequada, pode estar a favor do condicionamento dos sujeitos para a realização de tarefas desejadas por uma figura supostamente detentora do poder. Isto é, o desenvolvimento e a participação ativa das/os estudantes ficam sujeitos aos benefícios ganhos por elas/eles mesma/os no sistema de jogo utilizado pelo/pela professor/a, deixando de ter como objetivo final sua própria emancipação, por exemplo, ou aprimoramento de capacidades para vida cidadã de maneira ética em sociedade. Nesse caso, a partir da manipulação de sensações individuais, o que para a gamificação é chamada de motivação intrínseca (Alves, 2015), tem-se o sequestro das subjetividades dos sujeitos.

Enquanto estudantes, por vezes, não nos damos conta do condicionamento uma vez que a diversão com todas as ferramentas de jogos fala mais alto. Já como professoras/res, hoje, vemos que, por mais que a atitude seja de afeto, precisamos estar também conscientes das relações de poder que permeiam as nossas metodologias, ferramentas e plataformas, para que a educação resista a práticas behavioristas de estímulo e resposta e concepções de língua enquanto decodificação de códigos. Por mais que a linguagem de jogos promova afeto, esse afeto precisa afetar politicamente estudantes e educadoras/es.

É pertinente, então, pensar na formação inicial de professores, já que a gamificação

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

tem sido amplamente difundida nas salas de aula como metodologia ativa. Fazem-se necessárias discussões críticas sobre as várias concepções e plataformas destinadas à gamificação, quais são as relações de poder imbricadas em cada uma delas e como discente e docente são vistos nesses processos. Sempre em prol de uma educação linguística para a justiça social, em que os/as estudantes são agentes críticos de seus processos de aprendizagem, ou, em termos freireanos, educação para a autonomia e libertação (Freire, 1987; 2021). Para a Linguística Aplicada, área de estudos a partir da qual (re)existimos, tal criticidade se dá quando os sujeitos questionam e agem conscientemente frente ao conhecimento, suspeitando e deslocando as relações de poder, como sugere Pennycook (2012).

Por isso, a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado sobre Gamificação na educação, buscamos apresentar uma engenharia didática (Dolz, 2016) gamificada criada para a disciplina de 'Ensino de Língua Inglesa: Planejamentos e perspectivas contemporâneas', ministrada por uma das autoras do artigo em uma universidade pública, cuja ementa trata de perspectivas educacionais contemporâneas. Também procuramos evidenciar as potencialidades da gamificação na formação de professoras/es de línguas e nas discussões no campo da Linguística Aplicada. Nosso referencial teórico consiste, principalmente, na engenharia didática de Dolz (2016), no design crítico de Leffa (2017), na formação de professores para Monte Mor (2015) e Silvestre (2017) e na gamificação de Quast (2020).

A referida disciplina foi dividida em temáticas, a saber: amor na educação; língua, identidade e formação docente; globalização, neoliberalismo e translinguagem; letramento crítico; multiletramentos; metodologias ativas - gamificação; pós-humanismo e perspectiva *Queer* na educação. Tais temas foram organizados de forma gamificada: i) estética - os alunos eram avatares de alienígenas; ii) mecânica - bônus, missão (atividades práticas - valendo de 0-10 como avaliação um), chefe (criação de um projeto gamificado - trabalho final, valendo de 0-5 pontos como avaliação dois) e monstro (apresentação oral em língua inglesa sobre o projeto - trabalho final, valendo de 0-5 pontos como avaliação dois); iii) dinâmica - o bônus era atividade extra, mas facilitaria a missão, então a/o estudante era agente do processo, poderia optar pela refacção; as missões estavam interligadas ao bônus ou ao chefe; para derrotar o monstro de forma eficaz, todos os processos anteriores deveriam ser concluídos.

Ao mesmo tempo que as/os discentes discutiam sobre os temas, elas/eles planejavam atividades que envolviam tais temáticas. Dessa forma, a agência em jogos se dava não só na execução das missões, na derrota do monstro e do chefe, mas também no protagonismo das/os estudantes em sua formação, analisando *feedbacks*, refazendo atividades, associando teoria e prática e criando projetos gamificados

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

críticos e condizentes com realidades locais.

Para detalhar a discussão, o presente artigo será organizado da seguinte forma: 'Gamificação em jogo na formação docente', no qual abordaremos a gamificação na formação inicial de professores; 'Design gamificado', em que destacamos os detalhes e algumas ferramentas da engenharia didática realizada; e 'o Start no game over', para as considerações finais.

1 Gamificação em jogo na formação docente

Como explicitado, a gamificação trata do uso de elementos de jogos em ambientes de não-jogos (Quast, 2020). Surgiu com o programador de computadores inglês Nick Peeling, em 2003, como estratégia de marketing sustentada em uma lógica de fidelização de clientes para a divulgação de marcas por meio de elementos de jogos. Já no ambiente educacional, chega a partir de olhares diversos como metodologia ativa.

Aqui, entendemos jogos como:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um *sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana* (Huizinga, 2007, p. 33, grifos nossos).

Por promover a sensação equivalente a jogos tradicionais, como sugeriu Huizinga (2007), a gamificação promove a circulação e a fidelização para o marketing das empresas, mas também a motivação, o engajamento, o *feedback* rápido, a resolução de problemas, a mão na massa (termo utilizado pelos autores da área listados a seguir), o protagonismo e a coletividade no ambiente educacional, sob o título de metodologia ativa. Tais características são levadas em conta a partir das publicações sobre o conceito (Fardo, 2013; Alves, 2015; Kapp, 2014; Mill, 2021).

As motivações para o engajamento das/os participantes na gamificação podem ser extrínsecas (do ambiente externo) ou intrínsecas (pessoais) (Alves, 2015). Sobre essas últimas, podemos destacar a relação com outro aspecto da gamificação: a resolução de problemas. McGonigal (2011) sugere a resolução de problemas mundiais por meio da gamificação na educação, uma vez que, segundo a autora, as/os jovens e as/os adolescentes passam a maior parte do tempo dentro das escolas e poderiam atuar nesses sistemas para "mudar o mundo".

Sobre essa concepção da gamificação relacionada à resolução de problemas, ainda segundo McGonigal (2011), as/os participantes, na gamificação, estariam

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

engajadas/os por motivações intrínsecas a resolver problemas de ordem mundial, levando em conta a "vontade de ajudar" e sem receber remuneração por isso, pois, conforme a autora, a remuneração faz com que a motivação seja financeira e não intrínseca.

Ao nosso ver, tal afirmação associa-se com uma lógica neoliberal de educação mercadológica que, segundo Ball (2014), faz do ambiente escolar um espaço para lógicas de mercado, na medida em que busca explorar da juventude soluções criativas – e lucrativas, diga-se de passagem – para os problemas do mundo. Trata-se de um desenvolvimento de uma mão de obra voluntária mascarada de conscientização social por meio da metodologia ativa da gamificação. É o que poderíamos caracterizar também como a colonização da mente (Guerrero Arias, 2010) dos indivíduos participantes, pois manipula e sequestra suas subjetividades com fins mercadológicos, dada a afetividade que perpassa os envolvidos no processo.

Por outro lado, as metodologias ativas dão destaque a uma aprendizagem significativa e crítica ao contexto das/os estudantes, já que destaca "o protagonismo de sua própria aprendizagem, que lhe dê capacidade de desenvolvimento de senso crítico e lhe permita a aquisição de competências que associam seus conhecimentos às transformações do mundo real" (Carvalho *et al.*, 2018. p. 97). Contudo, esse protagonismo precisa ser mediado pela agência do/a professor/a e o posicionamento político da escola por uma abordagem que considere o contexto econômico, social e político da/o educanda/o frente à pluralidade de re-leituras das metodologias ativas, com ênfase na gamificação, que podem ser envoltas por óticas neoliberalistas de educação mercadológica que veem os alunos como mão-de-obra barata.

Desse modo, na tentativa de desenvolver uma possibilidade de *design* gamificado que utilize a linguagem de jogos para agência e desenvolvimento do senso crítico e, ao mesmo tempo, discutir sobre possibilidades de práticas gamificadas no ensino regular, foi criada a engenharia didática (Dolz, 2016) gamificada para a disciplina 'Ensino de Língua Inglesa: Planejamentos e perspectivas contemporâneas'. A ideia surge justamente de alguns questionamentos já levantados por Leffa (2020) sobre quais elementos dos jogos poderiam ser incorporados à aprendizagem e é ampliada em nossa discussão para como as escolhas de tais elementos de *games* engendram determinadas relações de poder: a agência dos jogos será utilizada para o reconhecimento dos processos de aprendizagem a partir de perspectivas críticas ou para a competição, o individualismo, o condicionamento de estudantes e a formação de mão de obra barata? Como isso pode ser discutido na formação de professores?

Segundo Monte Mor (2015), o novo *ethos* proporcionado pelo uso de tecnologias digitais, que não só redefine as metodologias e ferramentas de ensino, mas também a

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

forma como os sujeitos atuam sobre e com elas, clama “por um conceito - renovado, ampliado, enfim, diferenciado - de educação que leve em conta o que vem mudando nos citados âmbitos [educacionais]”. (Monte Mor, 2015, p. 31). Por isso, pensamos no desenvolvimento de uma gamificação a partir de um *design* crítico (Leffa, 2017) articulado por temáticas que auxiliassem esse professor em formação inicial no desenvolvimento de uma concepção de linguagem enquanto identidade e de uma educação linguística para a justiça social, mesmo que em meio a um contexto social que insiste em uma visão neoliberalista hegemônica sobre metodologias ativas e sobre educação.

Então, ao mesmo tempo que o/a discente/docente em formação inicial era um avatar, que teria missões, que deveria derrotar um monstro e um chefe, ela/ele discutia e desenvolvia práticas em cada uma dessas etapas de mecânica/dinâmica/estética de *games* sobre: amor na educação; língua, identidade e formação docente; globalização, neoliberalismo e translíngua; letramento crítico; multiletramentos; metodologias ativas - gamificação; pós-humanismo e perspectiva *queer* na educação. Sobre essa prática gamificada, dialogamos com Silvestre (2017, p. 86) ao definir o modelo de formação crítica do/da professor/a de línguas como aquele/a que:

[...] extrapola as perguntas do tipo “O que ensino?” e “Como ensino isso?” - que focalizam conteúdos e metodologias - e privilegia perguntas como “Por que ensinamos o que ensinamos?” e “Por que ensinamos do modo como ensinamos?” - que problematizam as histórias por detrás de nossas práticas pedagógicas. Evidenciado nesse modelo está o papel central da problematização da própria prática e de tudo que a cerca.

Então, essa foi uma tentativa de afeto pela linguagem de jogos para afetar a formação desses/dessas futuros/as professores/as a partir da necessidade de formação crítica e resistência ao sequestro das subjetividades. Na seção seguinte, discutiremos alguns aspectos do *design* gamificado para a disciplina mencionada, abordaremos a plataforma utilizada, a organização da proposta e as atividades realizadas.

2 Design gamificado

Segundo Dolz (2016, p. 241), a engenharia didática “[...] organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino” (Dolz, 2016, p. 241). Nesse sentido, quando visualizamos uma tendência ao uso da gamificação na educação regular sob diversas perspectivas, inclusive a neoliberal, como destacamos

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

na seção anterior, visualizamos a pertinência de olhar para essa metodologia na formação inicial de professores e, sem diminuir os seus aspectos positivos, acreditamos ser interessante que as/os estudantes, para além de entrarem em contato com arcabouço teórico sobre gamificação, vivenciem também na prática uma experiência gamificada. Por isso, a nossa engenharia didática gamificada foi pensada a partir de um design crítico, pois, segundo Leffa (2017, p. 253):

o design crítico no ensino de línguas [é] uma ação planejada para atender ao objetivo principal de mostrar ao usuário a existência de três mundos: o mundo revelado pelo texto, o mundo encoberto pelo texto e o mundo possível, construído a partir do que já temos.

Em acordo com o que sugere o autor, ao mesmo tempo que a professora regente pôs em prática uma possibilidade crítica de gamificação, uma metodologia de ensino foi discutida e vivenciada pelas/os estudantes em formação inicial para docente, o que potencialmente possibilitaria um olhar mais consciente sobre as relações de poder que engendram as práticas professorais contemporâneas. A seguir, abordaremos alguns elementos do *design* gamificado.

Desse modo, o conceito de *design* adotado por nós neste trabalho refere-se à concepção defendida por Cope e Kalantzis (2011, p. 47). De acordo com eles, tal termo possui dois sentidos distintos, mas que se complementam. O primeiro deles, considerado um pouco mais restrito, entende *design* enquanto substantivo e denota a estrutura de algo, “as coisas possuem *design*”⁵. Já o segundo, mais amplo, entendido enquanto verbo, implica agência, isto é, “as pessoas fazem *design*”⁶. Para os autores, essa dualidade de significado é produtiva, pois permite entender o *design* como “processo de construção de significado em ação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173), ou, ainda, como diferentes processos de transformação, levando a uma compreensão de que todos os humanos fazem *design* – [todos nós] conectamos sentidos às coisas. No quadro abaixo temos um exemplo de como essa ideia funciona.

Quadro 1 - Conceito de design

<i>Designs</i> disponíveis	Recursos para construção de significado: artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens
<i>Designing</i>	Trabalho de construção de significado: reconstruindo recursos disponíveis para significar, com a intenção de atender à representação, à comunicação.

⁵ Tradução nossa: “Things have design”.

⁶ Tradução nossa: “People do design”.

<i>Redesigned</i>	<i>Designs</i> disponíveis novos: traços de significado que transformam o <i>designer</i> e o mundo.
-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 173).

Assim, no contexto de aplicação da engenharia didática aqui apresentada, as/os estudantes entrariam em contato com diferentes *designs* disponíveis sobre o ensino de línguas, isto é, diferentes metodologias e abordagens contemporâneas, bem como distintas concepções de metodologias ativas e gamificação; a partir desse contato e também por meio da realização de atividades solicitadas pela professora, fariam o *designing*, para, ao final, ressignificarem sentidos de sua prática pedagógica e identidade profissional, situando-se de maneira crítica a respeito dos diferentes materiais didáticos disponibilizados a elas/eles. Esse era o objetivo esperado como resultado no momento da elaboração do plano de ensino.

Entrando em mais detalhes sobre o contexto de aplicação da engenharia didática mencionada, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado na disciplina foi o ClassDojo⁷. Trata-se de um AVA gamificado, nele a professora insere as/os estudantes que, antes de acessar a ferramenta em seus dispositivos pessoais, estão em formatos de ovo. Quando acessam a ferramenta, elas/eles quebram os ovos nas telas de seus aparelhos e nascem sem caracterização. Depois de nascer, as/os educandas/os podem customizar o seu avatar como preferirem.

Um elemento interessante de se observar aqui é a questão das identidades das/os discentes e da professora, já que as escolhas de itens são condizentes com seus interesses pessoais, além do que a customização pode ser alterada ao longo do tempo, não é fixa, assim como as identidades não o são (Haraway, 1985). Outro ponto interessante aqui é que nesse período inicial da disciplina, ao mesmo tempo que customizavam seus avatares, também discutiam sobre a identidade do/a professor/a, como isso é tão importante quanto as identidades das/os alunos, como o ambiente de sala de aula é constituído pelas relações entre todos os participantes, não só docente, não só discente. Na Imagem 1, é apresentada a interface da plataforma:

⁷ Para mais informações, acesse: ClassDojo.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Imagem 1 – interface da plataforma - a turma



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Discutindo sobre a identidade do/a professor/a, neste módulo inicial da disciplina, não faria sentido se a docente também não fosse gamificada. Então, a professora também possuía um avatar semelhante ao das/os estudantes e, quando postava as orientações sobre as missões, também se apresentava em *layout* de alienígena. Constituíam-se, assim, a estética da gamificação: alienígenas. Abaixo, na Imagem 2, é possível visualizar o avatar da professora regente:

Imagem 2 – avatar da professora regente



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Esse AVA também possuía uma opção de ilha de jogo de legos, chamada *Dojo Island*, em que estudantes e professoras/es poderiam interagir e construir espaços, como podemos visualizar na Imagem 3. Nesse momento inicial da disciplina, ainda no primeiro módulo, dentre as atividades não avaliativas da/o discente, foi proposta uma em que deveriam construir um modelo de sala de aula que representasse o amor na educação, pois um dos textos desse módulo era de bell hooks (2020) sobre esse tema.

Um dos objetivos da atividade era identificar qual a concepção de espaço físico de sala de aula que as/os estudantes possuíam para, em seguida, problematizá-la em discussão, ou seja, um movimento que nos permitiu questionar: será que uma sala que seja afetuosa às/aos alunos deveria ser enfileirada? Quais decorações permitiriam esse afeto? De que forma o/a professor/a poderia identificar como o espaço físico afeta as/os educandos? Além disso, também foi uma oportunidade para interação das/os estudantes e da professora no *Dojo Island*, permitindo a descontração, a diversão e a conexão entre os sujeitos envolvidos, pois as/os discentes se conheciam, mas não conheciam a docente. Assim, como estamos discutindo, ao mesmo tempo que pensavam criticamente sobre os textos teóricos discutidos, também praticavam e eram participantes ativos nas atividades gamificadas.

Imagem 3 - Dojo Island



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Ainda sobre a plataforma, ela possui um *story* da turma (Imagem 4), no qual a professora regente disponibiliza os materiais, as orientações e os avisos da disciplina. Os/as discentes podiam curtir e comentar as postagens. Também possui uma ferramenta chamada *portfólio*, ilustrada na Imagem 5, na qual os/as alunos/as

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

disponibilizaram as quatro atividades bônus ou não pontuáveis da disciplina.

Imagem 4 – Story da turma



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Imagem 5 – Portfólio



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023).

Então, conforme discutimos até o momento, as primeiras atividades bônus do projeto foram: como transpor o amor de bell hooks (2020) para uma atividade em que os/as estudantes discutiriam qual modelo de sala de aula representaria esse amor. Além delas, tivemos a criação de um quadro sobre a identidade da/o estudante, em que deveria ilustrar quais aspectos de sua vida acreditava influenciar em sua formação enquanto professor/a. Para trazer um pouco da estética dos jogos, a professora regente levou alguns adesivos de personagens para decorarem o quadro, a saber: Harry Potter, Plants vs. Zombies, Barbie, Mario Kart. Essa atividade foi física, não utilizamos

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

recursos digitais tecnológicos.

As estéticas escolhidas estavam relacionadas às observações que a professora havia feito nas interações entre as/os estudantes e nas atividades anteriores que haviam preparado. As/os discentes, em uma folha de papel, colocavam o seu nome no centro e, em volta do nome, acrescentavam frases sobre sua identidade que acreditam ser importantes para sua futura atuação enquanto docente, por exemplo, “estudei em escola pública”, “sou mãe”, “fui bolsista em escola particular”⁸.

Os adesivos foram escolhidos por elas/eles, dentre as opções levadas pela professora, para decorar o quadro, mas, ao mesmo tempo, para representar suas identidades e interesses pessoais, já que a escolha do adesivo estava relacionada aos interesses das/dos estudantes. Por parte da docente, foi também uma oportunidade de tornar o ambiente acadêmico mais leve, as discussões teóricas mais dinâmicas e a conexão entre professora e estudantes mais agradável.

A última atividade bônus foi uma análise crítica de propostas de materiais didáticos de língua inglesa de diversas editoras, a saber: Oxford, Cambridge, Pearson e Plurall (alinhada à BNCC). Essa atividade foi anterior à discussão sobre globalização, neoliberalismo, letramentos críticos e multiletramentos, justamente para que a professora pudesse diagnosticar a concepção de língua/linguagem e ensino que possuíam. Tal diagnóstico poderia nortear as discussões futuras e proporcionar *feedbacks* aos estudantes.

Na sequência do projeto, com o fim das atividades bônus, para evitar a sobrecarga de tarefas para a professora regente e para as/os educandas/os, iniciamos as missões. Como os temas, na sequência, seriam globalização, neoliberalismo e translinguagem, a primeira missão deles era a gravação de um áudio em língua inglesa, respondendo ao seguinte questionamento: como é ser professor de inglês no Brasil? Para sustentar a resposta, entre as orientações para a missão estava a formulação de dois argumentos como justificativa.

A segunda missão foi condizente com o tema dos letramentos críticos e os multiletramentos. Deveriam elaborar um plano de aula de uma hora que fosse concordante com as discussões. Com essa atividade, seria possível avaliar se houve alguma mudança na concepção de linguagem e ensino apresentadas nas atividades iniciais. Além disso, ela seria uma oportunidade de colocar em prática os *feedbacks* das atividades bônus sobre possibilidades de atuação em sala de aula, mencionadas nas discussões anteriores.

⁸ É interessante ressaltar que os exemplos são fictícios, ou seja, não são depoimentos de estudantes, uma vez que o objetivo deste texto é apresentar a proposta e não os resultados.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

As três últimas missões iniciaram a partir do tópico sobre metodologias ativas e estavam relacionadas ao trabalho final (sequência didática gamificada) e à apresentação oral. Na terceira, deveriam escolher o tema do seu projeto, pensado a partir dos letramentos críticos e, então, produzir um parágrafo argumentando sobre a relevância desse tema.

A quarta missão aconteceu durante as aulas de orientação para o projeto. A professora regente deixou duas aulas do cronograma para olhar em sala a primeira versão dos trabalhos e tirar possíveis dúvidas. Nesse momento, as/os estudantes deveriam explicar qual a estética de jogo que escolheram.

A quinta e última missão foi relacionada à apresentação oral. As/os discentes eram livres para escolher o modo de apresentação desde que explicassem o projeto, os objetivos e aplicassem perspectivas críticas de gamificação. Então, poderiam cantar, dançar, atuar ou simplesmente explicar a proposta. Nesse sentido, o produto dessa missão estava relacionado ao que as/os estudantes quisessem que a professora regente conferisse a respeito da sua apresentação oral: slides, roteiro de fala, áudio para treinar a fala, vídeo de treino para apresentação, por exemplo. Precisariam, assim, ter a autonomia e o protagonismo de saber qual suporte iriam utilizar e quais os caminhos mais adequados, conforme a sua personalidade, para preparar a apresentação.

3 O start no game over

O design crítico gamificado aqui apresentado trata-se de uma possibilidade de engenharia didática para ser aplicada em contexto de sala de aula. Os resultados obtidos no final da aplicação das atividades ficarão para um próximo artigo. Destacamos na discussão como o planejamento foi organizado a partir da estética, da mecânica e da dinâmica de jogos com elementos que podem ser replicados inclusive na educação básica. Não se trata de um modelo fixo, mas de uma possibilidade que pode ser repensada e redesenhada para contextos outros, sem sequestrar subjetividades, territórios e corpos (Guerrero Arias, 2010).

Para além de uma possibilidade prática de gamificação, buscamos apresentá-la na formação inicial de professores, dialogando com Monte Mor (2015) e Silvestre (2017) sobre a necessidade de uma formação crítica de professores frente à nova realidade de atuação docente, com uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e outras tantas supostas inovações engendradas por determinadas relações de poder e interesses mercadológicos.

Além disso, na tentativa de afetar as/os estudantes para uma educação linguística para a justiça social a partir da gamificação, a professora também foi afetada pela

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

possibilidade de uma prática docente mais afetuosa na educação superior, uma atuação baseada no *corazonar* que olhe para o/a futuro/a docente e atual estudante como um sujeito humano, com emoções e capaz de conduzir a sua formação de forma consciente, mais alegre e crítica. A linguagem escolhida para isso foi a de jogos.

Referências

- ALVEZ, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- BALL, Stephen John. “Nova” Filantropia, capitalismo social e política educacional. In: BALL, Stephen J. *Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Paraná: Editora UEPG, 2014, p. 88-216.
- CARVALHO, Alessandra Aparecida de *et al.* Gamificação no processo ensino-aprendizagem. In: NEVES, Vander José das *et al.* *Metodologia ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS; Mary. Design in principle and practice: a reconsideration of the terms of design engagement. *The Design Journal*, v. 14, n. 1, p. 45-63, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2752/175630610X12877385838768>. Acesso em: 1 set. 2023.
- DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em: 1 set. 2023.
- FARDO, Marcelo Luiz. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>. Acesso em: 1 set. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, v. 4, n. 5, p. 80-94, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em: 1 set. 2023.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. (Org.). *Antropologia do ciborgue: vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 34-99.
- HOOKS, bell. Ensino 20: professores contra o ensino. In: HOOKS, bell. *Ensinando* <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index> Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- o pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020, p. 182-187.
- HUIZINGA, Johann. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Unicamp, 2020, p. 165-192.
- KAPP, Karl *et al.* *The Gamification of learning and instruction – Fieldbook*. Ideas into practice. San Francisco: Willey, 2014.
- LEFFA, Vilson Jose. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.
- LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação*, v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66027>. Acesso em: 1 set. 2023.
- MCGONIGAL, Jane. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. London: Penguin Press HC, 2011.
- MONTE MOR, Walkyria. A profissionalização do professor de línguas estrangeiras e o projeto educacional. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. *Ensino-Aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: Práticas, Desafios e Perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015, p. 21-44.
- MILL, Daniel. *Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital*. São Carlos: SEaDUFSCar, 2021.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language and mobility: Unexpected Places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. *Revista Brasileira de linguística aplicada*, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- SILVA, Kleber Aparecido. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. *The Specialist*, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 50-74, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a4>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- SILVESTRE, Viviane. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o pibid*. São Paulo: Pontes, 2017.