

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**DOUTORADO EM LETRAS**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA**



**GABRIELA BOHLMANN DUARTE**

**EVENTOS COMPLEXOS DE LETRAMENTOS NA APRENDIZAGEM  
DE INGLÊS: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS,  
GAMIFICAÇÃO E MOTIVAÇÃO**

**PELOTAS**

**2017**

**GABRIELA BOHLMANN DUARTE**

**EVENTOS COMPLEXOS DE LETRAMENTOS NA APRENDIZAGEM  
DE INGLÊS: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS,  
GAMIFICAÇÃO E MOTIVAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

**Pelotas**

**2017**

**D812e5 Duarte, Gabriela Bohlmann**

Eventos complexos de letramentos na aprendizagem de inglês: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação./ **Gabriela Bohlmann Duarte**. – Pelotas : UCPEL , 2017.

166f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2017. Orientador: Vilson José Leffa.

1.gamificação. 2.aprendizagem - inglês. 3. recursos educacionais abertos.I. Leffa, Vilson José, or. II. Título.

CDD 407

**GABRIELA BOHLMANN DUARTE**

**Eventos complexos de letramentos na aprendizagem de inglês: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Camila Lawson Scheifer (UCPel)

---

Rafael Vetromille-Castro (UFPel)

---

Vanessa Ribas Fialho (UFSM)

---

Daniel Espírito Santo Garcia (IFSul)

Pelotas, 23 de maio de 2017.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Clarisse e Marcus, e aos meus irmãos, Mateus, Manoela e Isadora, por terem sempre me apoiado, escutado e entendido todas as ausências e, principalmente, por terem me incentivado a concluir esta etapa.

Ao professor Wilson Leffa, por ter me orientado e ter estado presente ao longo de todo o processo de construção da tese, sempre disponível para dúvidas e conversas, as quais foram essenciais para que esse trabalho tenha sido possível e para que eu tenha também crescido, enquanto pesquisadora, ao longo desses quase quatro anos.

Aos professores Rafael Vetromille-Castro e Camila Lawson Scheifer, pela leitura atenta ao trabalho na etapa da qualificação, na etapa final da defesa e pelas trocas de ideias e experiências ao longo do período da pesquisa e pelo papel importante que tiveram na minha formação enquanto professora e pesquisadora.

Aos professores Daniel Espírito Santo Garcia e Vanessa Ribas Fialho, pela leitura e contribuições ao meu trabalho.

À Rosangela, secretária do PPGL da Universidade Católica de Pelotas, pela sua atenção e prestatividade sempre que necessário.

Aos meus colegas, do PPGL e de eventos, que estiveram sempre prontos para conversas sempre produtivas.

A todos os alunos que aceitaram participar da minha pesquisa e possibilitaram a construção desta tese.

As professoras Liliane Rodrigues e Cristina Cardoso, por terem permitido que eu realizasse a pesquisa nos cursos nos quais eram coordenadoras.

À Capes, pela bolsa de estudo concedida.

## RESUMO

Neste trabalho, propõe-se a discussão sobre as relações entre as práticas de letramentos, especialmente em games, e os processos de motivação e de aprendizagem de inglês. Essa discussão é conduzida a partir de dados referentes à realização de atividades gamificadas e não-gamificadas por alunos de cursos de Letras, com habilitação em inglês. Os conceitos de gamificação, práticas e eventos de letramentos e motivação são apresentados e a análise parte, teórica e metodologicamente, da perspectiva da complexidade. As atividades foram elaboradas de acordo com cada grupo de alunos e são recursos educacionais abertos. Elas foram usadas em dois momentos: no Estudo 1, aplicado a quatro alunos de um curso de licenciatura em Letras, em 2015; e no Estudo 2, com um grupo de oito alunos de outro curso de licenciatura em Letras, em 2016, ao longo de um semestre. Buscou-se analisar de que forma a presença ou ausência de gamificação influencia: 1) na motivação dos alunos para a realização das atividades; 2) nas relações entre as práticas de letramentos em games dos alunos com os processos de motivação e aprendizagem; 3) nas relações entre as práticas de letramentos em games dos alunos com a realização das atividades. Outro aspecto analisado são os tipos de *feedback* presentes no processo de realização das atividades, considerados eventos complexos de letramentos. Essa proposta de nomenclatura vai ao encontro de uma perspectiva complexa de análise e metodologia. Propõe-se, assim, pensar nos eventos complexos de letramentos que aconteceram ao longo da realização de cada atividade pelos alunos, nos fatores envolvidos em tais eventos e nos processos interligados a eles – aprendizagem e motivação. Além disso, entende-se que as práticas de letramentos desses alunos, especialmente em games, também sejam importantes e podem estar relacionadas aos eventos e aos processos conectados. Assim, tais eventos são considerados eventos complexos de letramentos a fim de tentar compreender de forma holística a interação entre os elementos que podem ter influenciado as suas constituições ao longo do período de análise e as relações estabelecidas com outros processos, como a aprendizagem e a motivação, e com outras práticas de letramentos. Os dados foram coletados a partir de gravações, questionários e conversas, de acordo com cada contexto de aplicação e coleta. Esta pesquisa demonstrou que as atividades voltadas para a compreensão oral parecem ter exercido um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos, já que quase sempre houve contato com práticas de letramentos da qual os alunos gostavam, como assistir vídeos, filmes ou séries em inglês. Por outro lado, a prática de estudo de aspectos linguísticos, que não fazia parte do cotidiano dos alunos até aquele semestre e, de acordo com as minhas percepções sobre a turma e os seus relatos, exerceu um *feedback* negativo, já que era considerada difícil e, conseqüentemente, não prazerosa. Ter contato com práticas de letramentos em games não foi um fator mais importante do que o tipo de atividade desenvolvida ou a temática de cada atividade para a motivação da maioria dos alunos. Contudo, esse fato não desmerece a relevância do uso de recursos educacionais abertos com os alunos analisados, especialmente com a turma do Estudo 2. Estes recursos foram bastante proveitosos para esses alunos, os quais, em sua maioria, gostaram de realizar as atividades através do sistema de autoria *ELO*. Porém, não é possível generalizar a eficiência da gamificação em atividades para aprendizagem de inglês, já que há outros fatores que influenciam a motivação dos alunos.

**Palavras-chave:** Práticas de letramentos; Gamificação; Aprendizagem de inglês; Recursos educacionais abertos

## ABSTRACT

This doctoral dissertation discusses the connections between literacy practices, especially game literacy, and the processes of motivation and English learning. This discussion is conducted through data collected from gamified and non-gamified activities done by undergraduate students of two courses in English Teaching Degree. The concepts of gamification, literacy practices and events, and motivation are presented and the analysis is conducted theoretically and methodologically through the Complexity perspective. The activities were prepared for each group of students using open educational resources. They were used in two moments: in Study 1, conducted in 2015 with four students, and in Study 2, conducted in 2016 with eight students during an academic semester. We aimed to analyze the way in which the presence or absence of gamification influences: 1) students' motivation to do the English activities; 2) the relationship between the students' game literacy practices and the processes of motivation and language learning; 3) the relationship between the students' game literacy practices and the doing of the activities. We also analyzed the kinds of feedback that emerged during the doing of the activities, seen here as complex literacy events. This concept is in accordance with a complex perspective of analysis and methodology. We propose a reflection on the complex literacy events that happened during the doing of each activity by the students, the factors involved in these events and the processes that are connected to them – language learning and motivation. Besides we understand that the students' literacy practices, especially game literacy practices, are also important and may be related to the events and processes connected to them. This concept of complex literacy events is an attempt to understand the interaction among the elements that might have influenced their constitutions during the period of analysis through a holistic perspective. It also helps us to understand the relationship established with other processes, such as motivation, language learning and other literacy practices. The data was collected using recordings, questionnaires and conversations. This research demonstrated that the doing of listening activities led to a positive feedback in the complex literacy events, since the students were in contact with literacy practices that they enjoyed, such as watching videos, movies or TV series in English. On the other hand, the practice of studying linguistic aspects was not part of those students' practices before that semester and, according to my perceptions about the group, it had a negative feedback because it was seen as difficult by them. Not having contact with game literacy practices was not a more important factor than the kind of activity or theme aspects for the motivation of most students. However, this fact does not diminish the relevance of using open educational resources with the students in this research, especially with the ones who participated in the Study 2. These resources were very useful for those students, who enjoyed doing the activities through the authoring system *ELO*. However, it's not possible to generalize the efficiency of gamified activities for English learning, since there is the influence of other aspects in the students' motivation.

**Keywords:** Literacy practices; Gamification; English learning; Open Educational Resources

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de atividade gamificada realizada no <i>ELO</i> .....	77
Figura 2: Exemplo de atividade não-gamificada realizada no <i>ELO</i> .....	78
Figura 3: Exemplo de <i>feedback</i> positivo para atividade realizada no <i>ELO</i> .....	79
Figura 4: Exemplo de <i>feedback</i> corretivo para atividade realizada no <i>ELO</i> .....	79
Figura 5: Exemplo de <i>feedback</i> corretivo para atividade realizada no <i>ELO</i> .....	79
Figura 6: Exemplo de dica para atividade realizada no <i>ELO</i> .....	80
Figura 7: Exemplo de dica para atividade realizada no <i>ELO</i> .....	81
Figura 8: Exemplo de <i>feedback</i> final atividade realizada no <i>ELO</i> .....	81
Figura 9: Exemplo de tela de conclusão de atividade realizada no <i>ELO</i> .....	82
Figura 10: Atividade 1, gamificada, realizada por José, sem o cadastro no <i>ELO</i> .....	91
Figura 11: Atividade 2, gamificada, realizada por Mariana, com o cadastro no <i>ELO</i> .....	92
Figura 12: Exemplo de atividade gamificada realizada no <i>ELO</i> no Estudo 2 .....	131
Figura 13: Exemplo de atividade não-gamificada realizada no <i>ELO</i> no Estudo 2 .....	132



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
Por quê investigar a relação entre as práticas de letramentos em games, a gamificação e a motivação para a aprendizagem de inglês?.....	8
Objetivos da investigação .....	16
Estrutura da tese .....	17
1 GAMIFICAÇÃO, MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE INGLÊS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: UMA PROPOSTA COMPLEXA DE RELAÇÕES E REFLEXÕES .....	19
1.1 Games e aprendizagem: porque é possível aprender jogando.....	21
1.2 Gamificação, motivação e <i>feedback</i> : conceitos e relações .....	28
1.3 Práticas de letramentos, eventos de letramentos e <i>Game Literacy</i> .....	38
1.4 Complexidade, motivação e aprendizagem de inglês: em busca da compreensão de eventos (complexos) de letramentos .....	49
2 PROPOSTA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO .....	56
2.1 Abordagem qualitativa e complexa .....	57
2.2 Recursos Educacionais Abertos (REA) em tempos de gamificação e <i>game literacy</i> : sua importância no contexto atual de ensino e aprendizagem.....	61
2.3 Sistema de autoria para elaboração de atividades gamificadas e não-gamificadas .....	74
2.4 Contextos de pesquisa, recursos usados e coleta de dados .....	82
3 DADOS DAS PESQUISAS: O QUE FOI REGISTRADO .....	87
3.1 Estudo 1 .....	88
3.1.1 Questionário 1 .....	88
3.1.2 Primeira atividade realizada: <i>What do you know about Garfield?</i> .....	89
3.1.3 Segunda atividade realizada: <i>Talking about routines</i> .....	92
3.1.4 Terceira e quarta atividade realizada: <i>Do you like to play videogames?, What do you know about John Lennon?</i> e <i>Mobile Technology</i> .....	93
3.1.5 Percepções da pesquisadora: relatos e comportamentos dos alunos .....	98
3.1.6 Questionário 2 .....	101
3.1.7 Mudanças do Estudo 1 para o Estudo 2 .....	104
3.2 Estudo 2 .....	106

<b>3.2.1 Questionário 1.....</b>	<b>106</b>
<b>3.2.2 Relatos dos alunos, percepções da professora-pesquisadora e organização das atividades ao longo do semestre .....</b>	<b>108</b>
<b>3.2.3 Questionário 2 .....</b>	<b>112</b>
<b>3.2.4 Considerações sobre o Questionário 2 e os relatos dos alunos .....</b>	<b>115</b>
<b>4 DADOS DAS PESQUISAS: O QUE PODE SER DISCUTIDO E QUESTIONADO .....</b>	<b>119</b>
<b>4.1 Apresentando a análise .....</b>	<b>119</b>
<b>4.1 Retomando o Estudo 1 .....</b>	<b>123</b>
<b>4.2 Retomando o Estudo 2 .....</b>	<b>127</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
<b>Referências .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta introdução, faço uma contextualização sobre as ideias que levaram à pesquisa conduzida neste trabalho. Apresento questões referentes ao crescente acesso e inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contextos de ensino e aprendizagem, às definições de nativos digitais, letramentos em games e recursos educacionais abertos. Estabeleço o paradigma da complexidade como a vertente teórica que guiou minha análise e considerações sobre os dados. A partir dessas apresentações, destaco a justificativa desta proposta de investigação ao longo desta seção inicial. A seguir, apresento as próximas três seções: a primeira, intitulada “Por quê investigar a relação entre as práticas de letramentos em games, a gamificação e a motivação para a aprendizagem de inglês?”, com os objetivos da pesquisa, a segunda, “Objetivos da investigação”, com os objetivos deste trabalho, e a terceira, “Estrutura da tese”, com a estrutura de organização da tese.

### **Por quê investigar a relação entre as práticas de letramentos em games, a gamificação e a motivação para a aprendizagem de inglês?**

É cada vez maior a inserção das TIC nos contextos de ensino e aprendizagem. São várias as ferramentas que podem ser adotadas em diferentes recursos digitais, desde os tradicionais *desktop* aos atuais *smartphones* e *tablets*. As escolas têm se equipado com tais aparelhos e têm buscado incentivar seu uso. Essa necessidade vai ao encontro de uma geração de alunos que, normalmente, não se sente mais motivada por aulas tradicionais, visto que convivem em espaços diversos e simultâneos, com compartilhamento contínuo de informações multimodais.

Ainda que o acesso à Internet por meio de computadores de mesa e com conexão em casa seja restrito, no Brasil, no primeiro trimestre de 2015, 68,4 milhões de pessoas já acessavam a Internet por meio de *smartphones*, conectando-se tanto através de conexão *Wi-fi* quanto de dados<sup>1</sup>. Esse número, segundo a pesquisa *Mobile Report*, da Nielsen IBOPE<sup>2</sup>, representou um crescimento de 10 milhões de pessoas se comparado

---

<sup>1</sup>Conexão feita através de um plano de dados contratado diretamente pela operadora móvel. De acordo com o tipo de tecnologia empregada e a velocidade de conexão, ela pode ser E, G, H, H+, 3G e 4G.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.nielsen.com/br/pt/press-room/2015/68-milhoes-usam-a-internet-pelo-smartphone-no-Brasil.html>> Acesso em 26 Jan. 2017.

ao trimestre anterior. Além disso, o crescimento maior se deu entre as pessoas com renda menor (classes C, D e E), de 36% para 38%. Ainda que seja um aumento de dois pontos percentuais, demonstra que o acesso a celulares e conexão está aumentando, possivelmente pelo fato de que são dispositivos mais baratos, da mesma forma que a conexão de dados se comparada a conexões *Wi-fi*. A região Sudeste tem a maior concentração de *smartphones* (47%), seguida pelas regiões Nordeste (23%), Sul (15%), Centro-Oeste (8%) e Norte (7%).

No segundo trimestre de 2015, em nova edição da mesma pesquisa<sup>3</sup>, o número de pessoas que acessavam a Internet por meio de *smartphones* passou para 72,4 milhões. Já entre 2015 e 2016, houve um aumento de 9% no número de *smartphones* no país, passando de 151,5 milhões para 168 milhões. Há uma projeção<sup>4</sup> que, em 2018, esse número possa chegar a 236 milhões.

A Unesco tem projetos que apoiam e incentivam o uso de *smartphones* por professores e alunos em sala de aula na Nigéria, no México, no Paquistão e no Senegal. São projetos com um custo baixo que podem ser levados a outros lugares em que a conexão fixa à Internet é inacessível para grande parte da população. Esses projetos incentivam práticas para o ensino de Espanhol, Inglês, Matemática e Ciência, além de vídeos instrucionais e práticas pedagógicas para professoras do Paquistão que moram em regiões rurais, sem o acesso à Internet fixa (UNESCO, 2013).

Vê-se que, embora o acesso ainda não seja universal, há uma preocupação com o incentivo de práticas que usem as tecnologias que os alunos já acessam e que têm um custo financeiro possível de ser arcado. Nesse sentido, há a ideia de que esses alunos, que pelo menos usam *smartphones* e estão conectados diariamente, sejam considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001). Para Prensky (2001), há diferença entre nativos e imigrantes digitais: os primeiros nasceram após a inserção das TIC e, dessa forma, lidam com elas de modo natural, e os últimos nasceram antes da inserção das TIC e precisam adaptar-se aos seus usos. Mais tarde, Prensky (2011) introduz o conceito de sabedoria digital (*digital wisdom*), o qual varia de acordo com os conhecimentos de cada indivíduo sobre tais tecnologias, bem como as formas como as usam. Logo, torna-

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.nielsen.com/br/pt/press-room/2015/Brasileiros-com-internet-no-smartphone-ja-sao-mais-de-70-milhoes.html>> Acesso em 26 Jan. 2017.

<sup>4</sup> Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. Dados retirados da edição online do jornal Folha de São Paulo, de 15 de abril de 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/04/1761310-numero-de-smartphones-em-uso-no-brasil- chega-a-168-milhoes-diz-estudo.shtm>> Acesso em 26 Jan. 2017.

se possível questionar se já haveria um processo de normalização (BAX, 2003; 2011), pelo fato de tais dispositivos terem se tornado uma necessidade básica na vida da geração de nativos digitais e implicarem em diferentes processos de compreensão e de aprendizagem.

Contudo, há pesquisas sobre esses conceitos que defendem que estudantes mais jovens não têm necessariamente estilos de aprendizagem diferentes dos de estudantes mais velhos (BENNETT; MATON, 2010; MARGARYAN et al., 2011). Tais trabalhos salientam as complexidades das experiências de pessoas mais velhas ou mais novas com tecnologias. Segundo Benini e Murray (2014),

[a] sabedoria digital perpassa as fronteiras de gerações; embora imigrantes digitais nunca possam se tornar nativos digitais, eles podem adquirir e ter sabedoria digital. Esse conceito busca integrar os imigrantes dentro das áreas tecnológicas onde os nativos residem (BENINI; MURRAY, 2014, p.73).<sup>5</sup>

Benini e Murray (2014) acreditam que os termos nativos e imigrantes e digitais (PRENSKY, 2001) tornaram-se parte do nosso conhecimento coletivo sem que tenham sido explorados com cuidado em sua natureza e prática diária. Com isso, conduziram um estudo em duas escolas secundárias irlandesas, uma com uma abordagem de ensino mais tradicional e outra com bastante uso das TIC e outras abordagens de ensino em sala de aula. Todos os estudantes de ambas as escolas relataram ter um telefone celular e um *laptop* e usar essas ferramentas diariamente. Porém, a maioria dos estudantes da escola que tem uma abordagem mais tradicional relatou que as tecnologias são importantes, mas não essenciais para a aprendizagem, incluindo a de outras línguas; já a maioria dos alunos da escola que usa mais dispositivos digitais afirmou que as tecnologias são muito importantes na escola, inclusive para a aprendizagem de outras línguas. Os autores relataram que:

Estudantes de ambas as escolas reportaram que a tecnologia não é sempre essencial para a aprendizagem, mas reconhecem sua importância e o fato de alguns tutores dependerem dela (BENINI; MURRAY, 2014, p.78).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> “Digital wisdom overcomes generational boundaries; even though digital immigrants can never become digital natives, they can acquire and possess digital wisdom. This concept attempts to integrate the immigrants into the technological areas where the natives reside” (BENINI; MURRAY, 2014, p.73).<sup>5</sup>

<sup>6</sup> “Students in both schools reported that technology is not always essential to learning but they recognize its importance and the fact that some tutors depend on it.” (BENINI; MURRAY, 2014, p.78)

Os dados reportados na pesquisa parecem, em alguns casos, ir ao encontro dos argumentos defendidos por Prensky e outros. Estudantes mais novos aparentam estar entusiasmados em geral sobre a integração das TIC em sua experiência de aprendizagem. (...) a ideia de integração completa é bastante atrativa, em geral, para os alunos de ambas as escolas, mas eles ainda veem a importância de uma abordagem de educação tradicional (BENINI; MURRAY, 2014, p.79)<sup>7</sup>.

Nesse sentido, a definição de nativos digitais não pode ser aplicada igualmente a todos, pois depende de uma série de fatores. Mesmo no caso de alunos que tenham famílias com poder econômico, as escolas podem adotar abordagens mais tradicionais ou que usem outras ferramentas. Os contextos são bastante específicos e, por isso, uma implicação como essa deve ser feita com cuidado, pois depende não só do tipo e da qualidade do acesso desses alunos (independentemente de classe social), mas também da forma como o ensino ocorre em suas escolas. Dito de outra forma, é possível que nas aulas que sejam eficientes em determinadas situações, não sejam utilizados dispositivos digitais ou conexão à Internet, por exemplo. Ou é possível que mesmo com o uso de tecnologias, a aprendizagem não aconteça de forma eficaz.

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, há trabalhos que demonstram como muitas pessoas aprendem inglês, principalmente, através de videogames (GUEDES, 2014; OLIVEIRA e CAMPOS, 2013; STORTO, 2013; SANTOS, 2011; PESCADOR, 2010). Há toda a estrutura interna do game, que pode ser apresentada no idioma estrangeiro, e a possibilidade de interação com outros jogadores, como ocorre com os *Massive-Multiplayer Online Games*<sup>8</sup>. Para que os games sejam considerados boas formas de desenvolvimento das habilidades linguísticas em outro idioma, parte-se do pressuposto de que eles não só motivam tal aprendizagem, ainda que indiretamente, mas que também fornecem os meios adequados para que esse processo de aprendizagem ocorra. Logo, as características dos games são suficientes para que o processo de aprendizagem se desenvolva e possa ser bem sucedido (GEE, 2007). Gee (2007) também aponta que jogadores de games aprendem e praticam letramentos ao jogar, já que é uma atividade que exige um conhecimento acerca do domínio do game específico e de aspectos técnicos.

---

<sup>7</sup> “The findings reported here seem, in some cases, to support the arguments put forward by Prensky and others. Young students appear to be generally enthusiastic about integrating ICT in their learning experience. According to them, ICT helps make the learning more engaging and interactive, and the idea of full ICT integration is generally very appealing for the students of both schools, but they still feel strongly about the importance of a traditional education approach” (BENINI; MURRAY, 2014, p.79).

<sup>8</sup> Possibilitam que vários jogadores joguem simultaneamente no mesmo universo do jogo.

Entretanto, os games são excelentes formas de aprendizagem informal, que ocorre, muitas vezes, sem que os aprendizes queiram aprender algo ou percebam que estejam aprendendo. É, assim, uma consequência e uma forma de desenvolver as habilidades necessárias ao jogo. Nesse sentido, tem havido um grande número de trabalhos que abordam não só o uso de games por professores, mas também o processo de *gamificação* (DETERDING et al., 2011; MCGONIGAL, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012), que consiste na aplicação de elementos e técnicas de *design* de games<sup>9</sup> a experiências e contextos não caracterizados como games.

Tem sido apontada, assim, a importância dos games para a aprendizagem informal, as vantagens que videogames têm para a aprendizagem, principalmente com relação à experiência de jogar e de tornar essa atividade, ou missão, significativa para esse contexto. Dessa maneira, a gamificação pode surgir como uma forma de motivação para atividades que não são intrinsecamente motivadoras e, com relação à aprendizagem formal, como uma possibilidade de elaboração de atividades que motivem mais os alunos em sala de aula.

Porém, é importante pensar se tais atividades, ao ganharem características de games e terem outro formato, mantendo seus objetivos iniciais, seriam de fato motivadoras para uma turma inteira de alunos, por exemplo. Pensando que esses alunos tenham participado ou participem em eventos de letramentos em games<sup>10</sup> (GEE, 2007; BUCKINGHAM; BURN, 2007; SQUIRE, 2008) no seu dia-a-dia, é possível afirmar que se sentiriam mais motivados ao aprender através de atividades gamificadas ao invés de atividades não-gamificadas?

Sabe-se que inúmeros fatores podem influenciar essa possível efetividade e, com isso, é importante que se pense tanto nas situações em que podem ser eficazes ou não quanto nos motivos pelos quais tal eficácia seja ou não atingida. Partindo do paradigma da complexidade (GLEICK, 1988; MORIN, 1995, 2001; BERTALANFFY, 2009; LEWIN, 1999), sabe-se que sistemas complexos são abertos a influências externas e mantêm-se graças às interações de seus elementos. As formas como tais interações

---

<sup>9</sup>O *design* dos games refere-se à estética, ao cenário, ao roteiro, aos personagens, à multimídia do game. De forma geral, refere-se a toda a estrutura do jogo e à forma como ele é apresentado aos jogadores a fim de atingir os objetivos do jogo. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/artes-design/design-games-jogos-digitais-684669.shtml>>

<sup>10</sup>Neste trabalho, o uso do termo game(s) refere-se, majoritariamente, aos games digitais, sejam eles os tradicionais videogames, ou os jogos elaborados para dispositivos móveis (*smartphones*, *tablets* etc.).

acontecem influenciam as rotas percorridas pelos sistemas, de modo que relações de causa e consequência diretas são difíceis de serem estabelecidas.

Ao se pensar em um grupo de aprendizes de inglês, por exemplo, a partir da perspectiva da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2007, 2008a, 2008b; PAIVA, 2005; 2013; VETROMILLE-CASTRO, 2007; MARTINS, 2008), entende-se que o grupo é aberto a influências externas, sensível às condições iniciais e ao *feedback*, não-linear, auto-organizável, dinâmico, adaptativo e precisa da interação entre seus elementos para que se mantenha. Desse modo, o uso de atividades para aprendizagem de inglês que tenham características de games pode gerar comportamentos diversos para aprendizes diferentes. Dependendo dos comportamentos individuais, o grupo terá um comportamento específico.

Da mesma forma, é possível pensar que a aprendizagem também pode se caracterizar como um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; LEFFA, 2009a). De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem de línguas é uma constante adaptação, pelo aprendiz, de recursos linguísticos a serviço da construção de sentidos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). É, assim, sensível às condições iniciais e ao *feedback*, aberta, não-linear, dinâmica, adaptativa e imprevisível.

Além disso, a motivação (DORNEY, MACINTYRE, HENRY, 2015) também pode ser entendida por esse mesmo viés. Dessa forma, ela passa a ser entendida como um processo que não é fixo, mas que muda ao longo do tempo. Logo, a motivação de um aprendiz de inglês, por exemplo, pode mudar de acordo com uma série de fatores, como o professor, o material usado, novas relações e/ou novos objetivos pessoais, preferências, entre outros. Ela pode também se adaptar a novas situações de aprendizagem e, por essa perspectiva, não pode ser considerada como única ao longo de um semestre letivo ou algum outro período.

Entende-se que há inúmeros fatores que interferem tanto no sistema complexo aprendizagem quanto no sistema complexo motivação, e que diferenças nas condições iniciais desses processos podem gerar interações diferentes entre os elementos envolvidos. Além disso, sabe-se que em sistemas complexos, os processos que levam à mudança ou que mantêm a estabilidade estão relacionados aos tipos de *feedback* recebidos pelo sistema, isto é, aos efeitos que causam a inserção de novos elementos, por exemplo. A forma como os integrantes de cada sistema reagem indica se o *feedback* tem um efeito positivo – que gera a amplificação da mudança – ou negativo – que



provoca a atenuação ou enfraquecimento dessa mudança (LARSEN-FREEMAN, 2014, posição 525).

Em situações de aprendizagem, o conceito de *feedback* (ELLIS, 2009) é também bastante presente e importante, sendo parte das ações dos professores dar um retorno positivo ou corretivo, quando necessário. O *feedback* positivo também pode ter um efeito amplificador no conhecimento do aluno que o recebe, já que é um reconhecimento, por parte do professor, do bom desempenho dos alunos. Já o *feedback* corretivo tem o objetivo de corrigir as produções consideradas incorretas ou inapropriadas dos alunos. Do mesmo modo, pode ter um efeito atenuante no processo de aprendizagem ou no aluno se não consideradas uma série de fatores que podem influenciá-los, incluindo o tipo de *feedback* corretivo mais adequado para cada situação. Deste modo, a maneira como os elementos que formam os sistemas interagem e se adaptam depende de vários fatores e, por isso, os sistemas complexos são imprevisíveis. Ao se pensar na aprendizagem de línguas por meio dessa perspectiva, percebe-se que ela ocorre de diversos modos e, em uma turma de alunos, não é possível garantir que todos aprenderão determinado conteúdo da mesma forma, no mesmo tempo e com o mesmo aproveitamento, por exemplo.

Outra questão bastante discutida recentemente é sobre os recursos educacionais abertos (REA), que seriam atividades disponibilizadas *on-line*, sem custos, para que professores possam usá-las e adaptá-las, se necessário. Esses recursos, segundo a Unesco<sup>11</sup>, podem ser introduzidos com uma licença aberta e podem ser desde livros didáticos até currículos completos, com notas, vídeos, áudios, etc. Logo, há mais materiais disponíveis e que permitem a adaptação, por parte dos professores, para que sejam compatíveis com as necessidades dos alunos.

Acredita-se que o uso de REA é bastante importante, especialmente pela possibilidade de adaptação e criação que têm. Contudo, como já destacado, ao se pensar em REA que sejam gamificados, eles apresentam essa estratégia tecnológica e de *design* que pode ser positiva, mas que também pode não propiciar os efeitos esperados. É importante pensar, assim, não só na inserção das características de games e na transformação dessas atividades em games, mas também em como essas atividades,

---

<sup>11</sup> “Open Educational Resources (OERs) are any type of educational materials that are in the public domain or introduced with an open license. The nature of these open materials means that anyone can legally and freely copy, use, adapt and re-share them. OERs range from textbooks to curricula, syllabi, lecture notes, assignments, tests, projects, audio, video and animation”. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>> Acesso em: 10 ago. 2015.

enquanto REA, apresentam características que vão ao encontro de uma proposta técnica e de *design* e de uma proposta pedagógica, especialmente na área de ensino e aprendizagem de línguas. Torna-se relevante pensar nesses REA gamificados a partir da sua usabilidade pedagógica (VETROMILE-CASTRO, 2003) e em outros aspectos que podem relacionar-se com a possível eficiência da gamificação, como o contato dos alunos com as práticas de letramentos em games (GEE, 2007; BUCKINGHAM; BURN, 2007; SQUIRE, 2008) e a motivação ao longo da realização de atividades gamificadas e não-gamificadas.

Surge, assim, a necessidade de investigar a relação entre as práticas de letramentos em games, a gamificação e a motivação para a aprendizagem de inglês. Penso ser importante questionar se alunos que tenham ou já tenham tido contato com práticas de letramentos em games se sentiriam mais motivados a realizar atividades gamificadas em um contexto de ensino; ou, se o fato de esses alunos terem contato com tais práticas tem um efeito oposto do que se esperaria em atividades gamificadas. A motivação é um fator importante para a implementação da gamificação (WERBACH; HUNTER, 2012); porém, é possível que a motivação não esteja somente relacionada ao fato de os alunos quererem aprender inglês, por exemplo, porque gostam da língua ou porque precisam da língua para conseguir um emprego. A motivação pode, também, estar relacionada às práticas de letramentos presentes em um contexto de ensino, as quais podem ou não ser semelhantes a práticas que esses alunos têm contato fora desse ambiente. Deste modo, poderia considerar que o tipo de atividade elaborada ou os recursos utilizados poderia propiciar ou incrementar a motivação dos alunos.

Com base nas considerações apresentadas até aqui, busquei investigar a relação entre os processos de aprendizagem e de motivação, considerando as práticas de letramentos, especialmente em games, de alunos através da realização de atividades gamificadas e não-gamificadas para aprendizagem de inglês. Tais atividades são recursos educacionais abertos e foram usadas em dois momentos: durante o Estudo 1, desenvolvido com quatro alunos de um curso de licenciatura em Letras, em 2015; e durante o Estudo 2, desenvolvido com um grupo de oito alunos de outro curso de licenciatura em Letras, em 2016, ao longo de um semestre. Como principais questões norteadoras, é possível destacar: a gamificação influenciou a motivação desses alunos para a realização dessas atividades? As práticas de letramentos, especialmente em games, desses alunos se relacionam com essa motivação, com seu desempenho e com as suas percepções? Quais os efeitos que os diferentes tipos de *feedback*, sejam eles

presentes nas atividades ou emergentes das interações entre os alunos e as atividades, propiciam nos eventos complexos de letramentos?

A partir de uma perspectiva complexa de análise e metodologia, proponho pensar nos eventos de letramentos que aconteceram ao longo da realização de cada atividade pelos alunos e nos sistemas complexos envolvidos em tais eventos – aprendizagem e motivação. Além disso, entende-se que as práticas de letramentos desses alunos, especialmente em games, também sejam importantes e podem estar relacionadas aos eventos e aos sistemas interligados a eles. Assim, proponho, nesta tese, que tais eventos sejam considerados *eventos complexos de letramentos* a fim de tentar compreender de forma holística a interação entre os elementos que podem ter influenciado as suas constituições ao longo do período de análise e as relações estabelecidas com os outros sistemas complexos relacionados a eles, como a aprendizagem e a motivação, e com outras práticas de letramentos. Além disso, busco compreender os efeitos das diferentes estruturas e tipos de *feedback* que estiveram presentes nas atividades e os que emergiram ao longo das interações em cada evento complexo de letramentos.

A seguir, apresento os objetivos geral e específicos da pesquisa, bem como a proposta de organização deste trabalho.

### **Objetivos da investigação**

Este trabalho de pesquisa teve, como objetivo geral, investigar a relação entre a *gamificação*, as práticas de letramentos, especialmente em games, e a motivação para a aprendizagem de inglês de um grupo de alunos durante a realização de atividades gamificadas e não-gamificadas.

A partir desse objetivo, foram estabelecidos três objetivos específicos, que seriam importantes para abranger todos os aspectos almejados por esse estudo. São eles: 1) analisar de que forma as características de games motivam ou não a realização de atividades de língua inglesa por dois grupos de alunos; 2) investigar a relação entre as práticas de letramentos em games dos alunos e as diferenças na motivação para a realização de atividades gamificadas e não-gamificadas; 3) analisar os efeitos que os diferentes tipos de *feedback* propiciam nos eventos complexos de letramentos.

## Estrutura da tese

Após esta introdução, com a justificativa e os objetivos da investigação proposta, seguem-se três capítulos com algumas subdivisões.

No primeiro capítulo, intitulado “Gamificação, motivação para aprendizagem de inglês e práticas de letramentos: uma proposta complexa de relações e reflexões”, apresento o referencial teórico, no qual são discutidos outros trabalhos considerados relevantes para esta pesquisa. Este capítulo é dividido em cinco seções, nas quais são abordados aspectos referentes à importância de videogames no processo de aprendizagem (AARSETH, 2001; GEE, 2007; ITO et al., 2010; ITO; BITTANTI, 2010; SYKES, 2013), à gamificação (DETERDING et AL, 2011; DETERDING, 2014; 2016; WERBACH; HUNTER, 2012; MACGONIGAL, 2012; DICHEV et al, 2014) e a relação com motivação (GARDNER, 2007; GARDNER; LAMBERT, 1972; DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015) e *feedback* na sala de aula (ELLIS, 2009; CORNILLIE; CLAREBOUT; DESMET, 2012; REZAEI, MOZAFFARI; HATEF, 2011; VÉLIZ C., 2008), aos eventos e às práticas de letramentos (STREET, 1984; 2003; 2013; BUZATO, 2014; 2012; 2010; GEE, 2007, 2000) e à definição de letramentos em games (BUCKINGHAM; BURN, 2007; SQUIRE, 2008), e, por fim, à perspectiva da complexidade (GLEICK, 1988; BERTALANFFY, 2009; LEWIN, 1999; JOHNSON, 2001) e trabalhos que relacionam tal perspectiva aos processos de aprendizagem de línguas e de motivação (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; 2013; VETROMILLE-CASTRO, 2007; MARTINS, 2008; DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015). Destaco os pontos que foram relevantes para a análise dos dados, tentando aproximar cada seção dos objetivos propostos para a pesquisa.

No capítulo “Proposta metodológica de investigação”, apresento a metodologia utilizada para coleta de dados, bem como para a condução do Estudo 1 e do Estudo 2. Esse capítulo é dividido em quatro seções: “Abordagem qualitativa e complexa”, “Recursos Educacionais Abertos (REA) em tempos de gamificação e *game literacy*: sua importância no contexto atual de ensino e aprendizagem”, “Sistema de autoria para elaboração das atividades gamificadas e não-gamificadas” e “Contextos de pesquisa, recursos usados e coleta de dados”. Nelas enfatizo, respectivamente, a abordagem teórica e metodológica utilizada para a análise dos dados, a definição de recursos

educacionais abertos (REA) (UNESCO, 2012; OKADA et al. 2013 , WILEY, 2008; LEFFA, 2006b), a ferramenta escolhida para a elaboração das atividades – *ELO Cloud* (Ensino de Línguas Online) – , as quais caracterizam-se como REAs, a forma como a pesquisa ocorreu, os recursos utilizados para a elaboração das atividades e coleta de dados e, especialmente, as situações de aplicação cada etapa. Pensar em cada contexto específico de aplicação de pesquisa, especialmente nas questões que motivaram as mudanças do Estudo 1 para o Estudo 2, é também essencial para a análise.

No terceiro capítulo, “Dados das pesquisas: o que foi registrado”, faço a apresentação dos dados. Essa apresentação é feita em duas etapas: primeiramente, os dados do Estudo 1 e, após, do Estudo 2. Há subseções, de acordo com a caracterização da pesquisa em cada uma das suas etapas. São apontadas as divisões de atividades, as formas como cada coleta foi realizada e que tipos de dados foram provenientes de cada uma delas. Apresento as mudanças entre o Estudo 1 e o Estudo 2, além das minhas percepções, como pesquisadora e como professora, em cada momento de aplicação da pesquisa.

No quarto capítulo, “Dados da pesquisa: o que pode ser discutido e questionado” é feita a análise dos dados a partir das perspectivas teóricas escolhidas. Este capítulo apresenta três seções: “Apresentando a análise”, “Retomando o Estudo 1” e “Retomando o Estudo 2”. Nestas seções, são feitas a apresentação da análise conduzida, com a definição de *eventos complexos de letramentos*, a partir do referencial teórico apresentado, e as retomadas de cada uma das etapas das pesquisas e as considerações teóricas sobre os principais aspectos encontrados.

Por fim, no último capítulo, “Considerações finais”, retomo os aspectos discutidos ao longo da tese, especialmente já relacionados aos dados da pesquisa. São destacados os fatos considerados mais marcantes da análise e é feita uma breve discussão sobre algumas das implicações desta pesquisa para a área e estudos futuros, bem como das limitações deste estudo.

# 1 GAMIFICAÇÃO, MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE INGLÊS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: UMA PROPOSTA COMPLEXA DE RELAÇÕES E REFLEXÕES

Neste capítulo, serão apresentadas pesquisas e teorias que fundamentaram a construção dessa tese, a aplicação do Estudo 1 e do Estudo 2 e as considerações sobre os dados. A fim de promover a investigação entre a relação entre os processos de aprendizagem e de motivação, considerando as práticas de letramentos, especialmente em games, de alunos através da realização de atividades gamificadas e não-gamificadas para aprendizagem de inglês, busco estabelecer as relações entre o uso da gamificação, os sistemas complexos motivação e aprendizagem de inglês e as práticas de letramentos, especialmente em games, que podem influenciar a realização das atividades. A partir dessas relações, apresento a ideia de *eventos complexos de letramentos*, proposta nesta tese, que será discutida no capítulo 4 e utilizada em minha análise.

Considerando que um dos objetivos da tese é avaliar as diferenças entre a realização de atividades gamificadas e não-gamificadas por aprendizes de inglês, torna-se necessário entender, inicialmente, porque a gamificação tornou-se algo presente em atividades que visavam à motivação para sua realização. Proponho, assim, uma seção inicial intitulada “Games e aprendizagem: porque é possível aprender jogando”. Nesta seção, busco averiguar de que formas os videogames são considerados importantes para o processo de aprendizagem, a partir da discussão de como os games possibilitam o desenvolvimento de habilidades específicas dentro do contexto do jogo (AARSETH, 2001; GEE, 2007). Discutem-se algumas diferenças entre os tipos de games e a importância de não considerá-los ruins ou negativos para o desenvolvimento de crianças e adolescentes (ITO et al., 2010; ITO; BITTANTI, 2010).

Embora não haja uma relação direta entre gamificação e aprendizagem, há entre a gamificação e o seu uso em atividades que não propiciem a motivação intrínseca. Visto que os contextos escolares e situações de ensino, especialmente nos anos regulares, tendem a não ser motivadores para a maioria dos alunos, a gamificação poderia entrar, neste contexto, como aliada do processo de aprendizagem. Por isso, aborda-se, na segunda seção, intitulada “Gamificação, motivação e *feedback*: conceitos e relações”, o processo de *gamificação*, a partir de Deterding et al. (2011; DETERDING, 2014; 2016), McGonigal (2012) e Werbach e Hunter (2012). São apresentados aspectos que fazem parte de videogames e que também devem estar

presentes em atividades gamificadas. São também discutidas as relações destes com alguns aspectos da Linguística Aplicada, como a motivação para aprendizagem de línguas (GARDNER, 2007; GARDNER; LAMBERT, 1972; ) e o *feedback* na sala de aula (ELLIS, 2009; CORNILLIE; CLAREBOUT; DESMET, 2012; REZAEI, MOZAFFARI; HATEF, 2011; VÉLIZ C., 2008).

Na terceira seção, intitulada “Práticas de letramentos, eventos de letramentos e *Game literacy*”, são abordadas as definições de novos letramentos, de práticas de letramentos e de eventos de letramentos (STREET, 1984; 2003; 2013; BUZATO, 2010; 2012; 2010; GEE, 2007, 2000). Apresenta-se, também, a conceituação de *game literacy* (BUCKINGHAM; BURN, 2007; SQUIRE, 2008), ou letramentos em games que, juntamente com as demais, são importantes para pensar nos contatos dos alunos com outras práticas de letramentos – e com os letramentos em games – que podem ter alguma influência na realizações de atividades para a aprendizagem de inglês, por exemplo.

Por fim, na quarta seção, intitulada “Complexidade, motivação e aprendizagem de inglês: em busca da compreensão de eventos complexos de letramentos”, é feita a relação entre as teorias do Caos e da Complexidade (GLEICK, 1988; BERTALANFFY, 2009; LEWIN, 1999; JOHNSON, 2001) e trabalhos que apontam conexões entre esses paradigmas com áreas de ensino e aprendizagem de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; 2013; VETROMILLE-CASTRO, 2007; MARTINS, 2008; DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015) a fim de relacioná-las à aprendizagem de línguas e aos eventos de letramentos dos quais os alunos participam. Esses eventos abrangem o processo de aprendizagem de inglês, as práticas de letramentos prévias dos aprendizes, a motivação e a presença da gamificação. A partir da perspectiva complexa, esses eventos são eventos complexos de letramentos, nos quais a interação entre tais elementos e a sua adaptação indicam de que formas a gamificação pode ou não ser um diferencial para a aprendizagem de inglês. Além disso, torna-se possível investigar que tipos de *feedback*, além do *feedback* previsto nas atividades, influenciam esses eventos e de que formas.

## 1.1 Games e aprendizagem: porque é possível aprender jogando

Espen Aarseth (2001)<sup>12</sup>, na primeira edição no periódico *Game Studies*, afirma que o ano de 2001 poderia ser visto como o Ano Um dos estudos de jogos de computador porque foi quando ocorreu a primeira conferência internacional sobre esse tema em Copenhague, Dinamarca. O autor argumenta que a indústria de jogos de computador não pode ser vista como uma reinvenção do cinema, pois não se consideraria todos os aspectos sociais e estéticos dos jogos e se colocariam paradigmas antigos nesses novos objetos culturais. Aarseth afirma que games são objetos e processos, não podendo ser apenas lidos ou escutados como um livro ou uma música; eles precisam ser jogados. A criatividade é necessária para os jogadores e a natureza complexa dos games resulta na imprevisibilidade de resultados. Além disso, ressalta que habilidades sociais são necessárias em *multiplayer games* e que, até aquele momento, pesquisadores preocupavam-se apenas com as estruturas narrativas nos jogos para que pudessem entendê-los.

O autor também destaca que os jogos de computador são talvez o gênero cultural mais rico que já tenha aparecido até então e que isso desafia a busca por uma abordagem metodológica apropriada para seu estudo. Os pesquisadores vêm de outros campos e, por isso, suas áreas influenciam a análise de games. Naquele momento, Aarseth acreditava na possibilidade de construir um novo campo de estudos, o qual, a partir da união entre aspectos estéticos, culturais e de *design* técnico, poderia levar à contribuição construtiva e crítica e fazer diferença fora da academia.

Aarseth (2005) discute o campo de estudos de jogos de computador que vem se formando, ainda que tardiamente, visto que jogos existem há muito tempo. O autor salienta que o campo de estudos de games é muito amplo para incluir todas as áreas a que se refere de maneira produtiva. Porém, os games, por si só, são bastante interdisciplinares em sua gênese e, por isso, um campo interdisciplinar pode ser benéfico para seu estudo. Aarseth (2005) afirma que:

Games são objetos de pesquisa que chamam por uma interdisciplinaridade, mas essa trindade de abordagens [aspectos estéticos, culturais e de design técnico] só pode ocorrer após considerável maturação e diplomacia interdisciplinar. Trabalhar junto exige confiança e respeito mútuos, os quais

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://gamestudies.org/0101/editorial.html>> Acesso em: 08 jul. 2015



não estão automaticamente presentes no início, mesmo que haja boa vontade e disposição para escutar (p.4).<sup>13</sup>

Logo, o autor acredita que deve haver um interesse comum entre as áreas que se dedicam aos estudos de jogos. Para ele, tecnólogos, cientistas sociais e humanistas teriam visões específicas de jogo, que são particulares de suas áreas de atuação. Entretanto, a área de *game design* representa umnexo poderoso entre os campos acima, a qual necessita analisar o valor dos aspectos tecnológicos, sociais e estéticos. Aarseth (2001) destaca que a área de estudos de jogos poderia servir como um repositório de conceitos de jogos e de *design*, além de um lugar para *feedback* crítico. Conforme o autor:

A idéia culturalmente unânime e dominante de que todos os games são ruins coloca uma carga não saudável nas mentes jovens. Os prazeres de jogar deveriam ser legitimados, junto com esportes, leitura ou filmes. Contudo, esse reconhecimento exige um público culturalmente informado, treinado para a avaliação da qualidade de games por estudiosos em jogos e críticos acadêmicos e educados na área (AARSETH, 2005, p.6).<sup>14</sup>

Nesse sentido, a ideia de que videogames são sempre ruins não é adequada, e torna-se necessária a mudança de concepção das pessoas em geral sobre jogos. Gee (2007), no livro *What video games have to teach us about learning and literacy*, vai ao encontro dessa concepção acerca de games. Ele analisa características que videogames têm que favorecem a aprendizagem e que não estão presentes, na maioria das vezes, nas escolas. O autor afirma que não é possível jogar um game sem aprendê-lo e que, embora os responsáveis pelo *design* de games pudessem elaborar games menores e menos complicados dos que existem, eles não teriam sucesso. Gee (2007) afirma que, assim como os atos de ler e de pensar, aprender é algo específico, que depende não somente do indivíduo, mas também do meio social. Com relação à especificidade da aprendizagem, destaca que:

---

<sup>13</sup> “Games are research objects that call out for interdisciplinarity, but this trinity of approaches can only come to pass after considerable interdisciplinary maturation and diplomacy. Working together takes mutual trust and respect, and these are not automatically present at the outset, even if there may be good will and a willingness to listen” (AARSETH, 2005, p.4).

<sup>14</sup> “The culturally unopposed, dominant idea that all games are bad places an unhealthy burden on the young mind. The joys of gameplay should be recognized as legitimate, on par with sports, reading novels or watching movies. However, such recognition takes a culturally informed public, trained in the critical assessment of game quality by game scholars and academically-educated game critics” (AARSETH, 2005, p.6).

Já que a aprendizagem é específica, videogames nos ensinam que um bom jogo ensina o jogador primeiramente a como jogar e, após, a ser capaz de generalizar os jogos como tal. Mas toda aprendizagem é, eu defendo, aprender a jogar “o jogo”. Por exemplo, a crítica literária e a biologia são jogos diferentes, com regras diferentes. (...) Aprender qualquer um em nível profundo exige aprender a jogar o jogo ou, pelo menos, a apreciar o tipo de game que é (GEE, 2007, p.7-8).<sup>15</sup>

Dessa forma, cada área de conhecimento é como se fosse um jogo e, para aprendê-las, é necessário aprender a jogar o jogo. Quando as pessoas aprendem a jogar videogames, elas aprendem um novo letramento. Segundo Gee (2007), o letramento exige mais do que a mera decodificação:

Porque o letramento exige que as pessoas sejam capazes de participar em – ou pelo menos entender – alguns tipos de práticas sociais, precisamos focar não só em “códigos” ou “representações” (como linguagens, equações, imagens, etc.), mas também os domínios em que esses códigos ou representações são usados. Nós precisamos pensar no que chamo de “domínios semióticos” (p.18-19).<sup>16</sup>

Assim, é necessário que se conheça o domínio semiótico em que tal prática está inserida, seja o videogame ou qualquer outra atividade. As pessoas precisam participar da atividade em questão para que se insiram em seu domínio. Gee (2007) destaca que as pessoas precisam aprender a *letrar-se* em novos domínios semióticos ao longo de suas vidas e que o nosso mundo, sendo cada vez mais global e tecnológico, proporciona o aparecimento de novos domínios semióticos e transforma domínios antigos de forma muito rápida.

Gee (2007) defende que a aprendizagem deve ocorrer de maneira ativa, de modo que as pessoas aprendam por novas experiências ao invés de um ensino passivo ou apenas receptivo. Segundo o autor, para que aprendizagem ativa ocorra, os alunos devem não só começar a compreender e produzir sentidos em um domínio semiótico específico, mas também entender os domínios semióticos como sistemas complexos com partes interrelacionadas e a inovar nesses domínios<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> “As for learning being specific, video games teach us that a good game teaches the player primarily how to play that game and, then, to be able to generalize to games like it. But all learning is, I would argue, learning to play “the game”. For example, literary criticism and field biology are different “games” played by different rules. (...) To learn either one at any deep level requires learning to play the “game” or, at least, to appreciate the sort of “game” it is” (GEE, 2007, p.7-8).

<sup>16</sup> “Because it requires people to be able to participate in – or at least understand – certain sorts of social practices, we need to focus on not just “codes” or “representations” (like language, equations, images, and so forth) but the domains in which these codes or representations are used, as well. We need to think in terms of what I will call *semiotic domains*” (GEE, 2007, p.18-19).

<sup>17</sup> The learner needs to learn not only how to understand and produce meanings in a particular semiotic domain but, in addition, needs to learn how to think about the domain at a “meta” level as a complex system of interrelated parts. The learner also needs to learn how to innovate in the domain – how to

Para Gee (2007), os domínios semióticos de uma sociedade estão interligados, de modo que o conhecimento de um domínio pode ser um bom precursor para a aprendizagem de outro. Além disso, os videogames situam significados em um espaço multimodal através de experiências para resolver problemas e refletir sobre o *design* dos mundos imaginados e das relações e identidades reais ou imaginadas<sup>18</sup>. O autor afirma também que os videogames oferecem aos jogadores a sensação de conquista de formas variadas. Uma dessas formas é definida por ele como o princípio da amplificação do *input*, pelo qual os sistemas, a partir de um *input* pequeno, como pressionar botões de um controle ou dar comandos no computador, geram um *output* maior, como o mundo virtual que surge e se modifica a cada comando e ação do jogador. Segundo Gee (2007), “a amplificação do *input* é altamente motivadora para a aprendizagem”<sup>19</sup> (p.60).

Nesse sentido, o autor reitera o fato de que os videogames proporcionam um efeito de prática, já que jogadores têm chances de arriscar e recomeçar sempre que preciso. Além disso, os conhecimentos adquiridos também se mantêm pela constante prática. Outro fato importante é o de que nós não apenas armazenamos experiências em nossas mentes, mas editamo-las de acordo com nossos interesses, valores e objetivos. Gee (2007) afirma que:

O processo de edição os ajuda a estruturar os caminhos em que eles prestam atenção para suas experiências, realçando algumas coisas e deixando outras em segundo plano. Além disso, são as conexões ou associações que as pessoas fazem entre suas experiências que são cruciais para a aprendizagem, o pensamento e a solução de problemas (71-72).<sup>20</sup>

Assim, são as associações feitas pelos indivíduos que são cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem, o pensamento e a resolução de problemas. Gee

---

produce meanings that, while recognizable to experts in the domain, are seen as somehow novel or unpredictable. (GEE, 2007, p.24-25)

<sup>18</sup> “Semiotic domains in society are connected to other semiotic domains in a myriad of complex ways. One of these is that knowledge of a given domain can be a good precursor for learning another one, because mastering the meaning-making skills in, and taking on the identity associated with, the precursor domain facilitates learning in other domain” (GEE, 2007, p.39).

“The content of video games (...) is something like this: they situate meaning in a multimodal space through embodied experiences to solve problems and reflect on the intricacies of the design of imagined worlds and the design of both real and imagined social relationships and identities in the modern world” (GEE, 2007, p. 40-41).

<sup>19</sup> “In a video game, you press some buttons in the real world and a whole interactive virtual world comes to life. Amplification of input is highly motivating for learning.” (GEE, 2007, p.60)

<sup>20</sup> “This editing process helps them structure the ways in which they pay attention to their experiences, foregrounding some things in them and backgrounding others. Furthermore it is the connections or associations that people make among their experiences that are crucial to learning, thinking, and problem solving” (GEE, 2007, p.71-72).

(2007) também destaca que, além de os videogames ordenarem as situações e problemas que o jogador enfrenta de forma inteligente, eles oferecem amostras concentradas no início do jogo. Isso significa que eles “concentram no início do jogo um número grande de artifícios, habilidades e ferramentas mais fundamentais ou básicos que o jogador precisa aprender”<sup>21</sup> (GEE, 2007, p.139). Logo, videogames têm uma forma especial de lidar com os conhecimentos básicos, possibilitando que os jogadores saibam no começo do jogo quais são as habilidades básicas e quais são as avançadas. No decorrer do jogo, eles descobrem que habilidades serão mais usadas e combinadas com outras para criar habilidades mais complexas.

Gee (2007) aponta também que, nos games, a aprendizagem é social, distribuída e parte de uma rede composta por pessoas interconectadas, ferramentas, tecnologias, e companhias. A escola, ao contrário, ainda isola as crianças dessas redes poderosas de modo que “testam e avaliam-nas como indivíduos isolados, separados de outras pessoas, ferramentas e tecnologias, as quais poderiam ser promovidas por eles para fins poderosos”<sup>22</sup> (GEE, 2007, p.188).

Além disso, o autor aponta que nós pensamos a partir de padrões e que esse tipo de pensamento é bastante poderoso. Os padrões nos permitem “pensar e raciocinar através das experiências que já vivemos”<sup>23</sup> (GEE, 2007, p.190). Contudo, esses padrões tornam-se significativos somente a partir dos grupos sociais que reiteram certos padrões como normas ideais que devem ser seguidas. Os grupos de afinidade orientam as pessoas com relação à forma como devem se empenhar para cumprir objetivos e ter certas práticas sociais, tanto em contextos presenciais como à distância ou *on-line*. Por fim, Gee (2007) destaca que o seu argumento não é para o que as pessoas aprendem jogando, ou para o fato de o conteúdo ser sempre bom, mas sim para o que os jogadores estão fazendo quando estão jogando ser normalmente uma boa forma de aprendizagem.

Em outro trabalho, Gee (2005) aponta alguns princípios que videogames têm que favorecem o processo de aprendizagem. Dentre eles, destaca-se o princípio “*Just in*

---

<sup>21</sup>“By this I mean that they concentrate in the early parts of the game an ample number of the most fundamental or basic artifacts, skills, and tools the player needs to learn” (GEE, 2007, p.139).

<sup>22</sup> “Yet schools still isolate children from such powerful networks – for example, a network built around some branch of science – and test and assess them as isolated individuals, apart from other people and apart from tools and technologies that they could leverage to powerful ends” (GEE, 2007, p.188).

<sup>23</sup> “So we humans often think in terms of patterns. Pattern thinking is very powerful. (...) For one thing it allows us to think and reason by using the experiences we have had in life” (GEE, 2007, p.190).

*time*” e “*On Demand*”, o qual se refere à informação que é dada aos jogadores quando é necessária ou quando é solicitada. Desta forma, não há informação verbal extra nos games, mas apenas o que é necessário em cada situação e a possibilidade de ajuda, de modo que os jogadores não são sobrecarregados com aquilo que não é preciso em determinado momento. Essa informação pode ser associada ao *feedback* (mais informações sobre esse conceito na seção 1.2 “Gamificação, motivação e feedback: conceitos e relações”), presente em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Ele é necessário quando um erro é cometido ou em casos de dúvidas, a fim de orientar os alunos nas atividades.

No livro *Hanging out, messing around, geeking out: Kids Living and Learning with New Media*, Ito et al. (2010) afirmam que o que distingue o nosso atual momento histórico é “o crescimento da mídia digital como uma forma de expressão cotidiana e a circulação da mídia e comunicação em um contexto de redes públicas possibilitadas pela internet<sup>24</sup>” (ITO et al., 2010, p.340). Neste contexto, os autores destacam que as habilidades e os letramentos que as crianças e os jovens adquirem nos seus mundos sociais não são normalmente objetos de intervenção educacional formal, apesar de que eles podem exigir um grande apoio social e energia para serem adquiridos.

Ito e Bittanti (2010), em uma análise sobre o uso de videogames por crianças e jovens, preocupam-se com questões voltadas a como diferentes gêneros de videogames se intersectam com diferentes formas de jogar e condições estruturais mais amplas, como gênero, identidade e idade. Os autores acreditam que a natureza controversa dos videogames se torna explícita no processo de estabelecimento de um conjunto de normas sobre seu uso apropriado, pois normalmente as perspectivas dos pais e dos filhos variam. Além disso, destacam que, embora as práticas de games estejam fortemente relacionadas a jovens de culturas *geek* masculinas, hoje em dia é possível ver identidades mais variadas nas práticas com videogames.

Ito e Bittanti (2010) também afirmam que

a ecologia social da vida real da vida de uma criança tem um poderoso efeito determinante no que essa criança adquire do jogo. O que elas [as crianças] aprendem de um game não é necessariamente o que está inserido no conteúdo desse jogo, nem o que pais ou educadores esperam ou temem (p.201).<sup>25</sup>

<sup>24</sup> “We argue that what is distinctive about our current historical moment is the growth of digital media production as a form of everyday expression and the circulation of media and communication in a context of networked publics enabled by the Internet” (ITO et al., 2010, p.340).

<sup>25</sup> “The real-life social ecology of a kid’s life has a powerfully determining effect on what kids get out of gaming. What they learn from gaming is not necessarily what is embedded in game content, nor what parents and educators hope and fear” (ITO; BITTANTI, 2010, p.201).

Logo, pode-se pensar que o ato de jogar depende, como um todo, de diversos fatores que fazem parte do contexto e das identidades dos jogadores. A forma como encaram um game, ou como esse game os posiciona em um determinado espaço social, também é bastante importante. Os autores ressaltam que há dois tipos de participação em jogos: *hanging out* e *recreational gaming*. O primeiro refere-se ao jogo em que as pessoas se engajam porque querem passar tempo socialmente. É caracterizado como uma “forma de sociabilidade através da amizade-dirigida; enquanto que o jogar é certamente importante, não é o foco central” (ITO; BITTANTI, 2010, p.206)<sup>26</sup>. Já os jogos recreativos representam o fato de as pessoas jogarem pelo jogo e da sociabilidade não ter necessariamente uma ligação com a amizade, mas sim com a necessidade de atingir os objetivos do jogo. Ito e Bittani (2010) destacam que o jogo recreacional “representa a essência do que consideramos prática de jogo: pessoas [...] unindo-se especificamente para jogar jogos que exigem engajamento persistente para o domínio do jogo” (p. 210).<sup>27</sup>

Vê-se, assim, que a prática de jogar videogames pode propiciar a aprendizagem de diversas habilidades, que podem ser originadas direta ou indiretamente do game. A aprendizagem de inglês, por exemplo, através de videogames ilustra uma aquisição que ocorre, muitas vezes, sem que os jogadores percebam, queiram ou estejam jogando com esse fim. A estrutura interna dos games oferece desafios e autonomia aos jogadores, características que são também fundamentais para a sala de aula. Logo, a ideia de que videogames consistem em uma atividade ruim deveria ser evitada e poderia ser pensada em termos das vantagens e possibilidades oferecidas a contextos de ensino e aprendizagem.

Pensando em situações de ensino e aprendizagem de línguas, há trabalhos que destacam a importância e eficiência de games nessa área. Chik (2014) destaca que a aprendizagem de outras línguas através dos games ocorre de forma autônoma dentro da comunidade do game. Já Godwin-Jones (2014) resalta que seria positivo, tanto para educadores quanto para estudantes, se a aprendizagem de línguas pudesse estar

---

<sup>26</sup> “It is largely a form of friendship-driven sociability; while gaming is certainly important, it is not the central focus” (ITO; BITTANTI, 2010, p.206).

<sup>27</sup> “This genre of gaming, what we call “recreational gaming” represents the core of what we think of as gaming practice: people gaming to game and getting together specifically to play games that require persistent engagement to master” (ITO; BITTANTI, 2010, p.210).

conectada a games populares de modo que não perdesse o prazer do jogo. Sykes (2013) destaca a importância de games para o ensino de aprendizagem de línguas devido aos objetivos, à motivação, ao *feedback*, ao contexto e à interação propiciados pelos games. A autora ressalta, ainda, que deve-se considerar se a aprendizagem ocorrerá através do ato de jogar ou do ato de elaborar jogos (*design de games*).

Com base nessas considerações, entendo que há, estabelecida, a relação entre videogames e o processo de aprendizagem, incluindo a aprendizagem de outras línguas. Os games têm características que, muitas vezes, a escola não apresenta da mesma forma, como é o caso das informações de *feedback*. Essa característica é especialmente relevante na minha pesquisa pela presença nas atividades realizadas pelos alunos, as quais, em sua maioria, não tinham a presença da professora-pesquisadora ao longo da sua resolução. Há, também, uma diferença entre o jogo pelo lazer e situações formais de ensino. Essas características e diferenças mostram-se relevantes ao pensar nas práticas de letramentos, especialmente em games, dos alunos e nas formas como elas se relacionam com a presença da gamificação em situações formais de aprendizagem de inglês.

A fim de pensar no uso de características de videogames em sala de aula, abordando aspectos específicos do currículo escolar com um *design* e uma proposta diferentes, discute-se, a seguir, o processo gamificação, os seus principais aspectos e as relações propostas com essa pesquisa.

## **1.2 Gamificação, motivação e *feedback*: conceitos e relações**

*Gamificação* pode ser definida como a inserção de elementos e/ou características de games no mundo real, isto é, como a transformação de atividades que são rotineiras e que não são games em games. Segundo Deterding et al. (2011b), é um “termo guarda-chuva informal para o uso de elementos de videogames em sistemas não-gamificados para aumentar a experiência e o engajamento do usuário”<sup>28</sup>. Para os autores, a gamificação representa novas possibilidades de pesquisa no meio acadêmico e, por isso, deve ser um conceito bem estabelecido.

---

<sup>28</sup>“Gamification” is an informal umbrella term for the use of video game elements in non-gaming systems to improve user experience (UX) and user engagement” (DETERDING et al., 2011).

Werbach e Hunter (2012) ressaltam que o maior desafio dessa transformação é usar elementos que normalmente operam no universo dos games e aplicá-los efetivamente em outras atividades, sem que tais atividades percam seu objetivo principal. Desse modo, a gamificação não deve ser utilizada para que os “jogadores” fujam do mundo real, mas sim para que se engajem mais profundamente no objetivo da atividade gamificada.

McGonigal (2012) aborda como os games têm conquistado cada vez mais jogadores e como eles podem ajudar a resolver diversos problemas por propiciarem uma fuga da realidade. A autora discute suas características para entender porque eles deixam as pessoas mais felizes e como eles podem reinventar a realidade e, dessa forma, mudar o mundo.

Além disso, McGonigal (2012) afirma que, embora haja diferentes formas de games, como *single-player*, *multiplayer*, jogos on-line, tanto em consoles quanto em dispositivos portáteis, há quatro características que predominam em todos eles: há uma **meta** ou senso do objetivo, que orienta os jogadores no jogo; há **regras**, que “impõem limitações em como os jogadores podem atingir a meta: (...) as regras estimulam os jogadores a explorar possibilidades anteriormente desconhecidas para atingir o objetivo final” (p.31); há um **sistema de feedback**, que mostra aos jogadores o quão perto eles estão de atingir a meta do jogo e pode ser apresentado como pontuação, níveis, placar ou barra de progresso; por fim, há a **participação voluntária dos jogadores**, que exige que os jogadores aceitem as características descritas acima voluntariamente. A autora destaca, com relação a esta característica, que

isso *estabelece uma base comum* para múltiplas pessoas jogarem ao mesmo tempo. E a liberdade de entrar ou sair de um jogo por vontade própria assegura que um trabalho intencionalmente estressante e desafiador é vivenciado como uma atividade *segura e prazerosa* (McGONIGAL, 2012, p.31).

McGonigal (2012) também afirma que outras características como interatividade, gráficos, narrativa, recompensas, competitividade, ambientes virtuais ou, até mesmo, a própria ideia de ganhar não definem os jogos, apenas consolidam e fortalecem os quatro elementos. Em seu livro, ela cita algumas correções da realidade que os jogos fazem, como, por exemplo, o fato de a realidade ser muito fácil quando comparada a games. Para a autora, “os jogos nos desafiam com obstáculos voluntários e nos ajudam a empregar nossas forças pessoais da melhor forma possível” (p.32).



Ao se transformar determinadas atividades ou experiências completas de aprendizagem em games, seria possível alcançar um melhor desempenho e, conseqüentemente, uma forma melhor de se alcançar os objetivos iniciais. Porém, sabe-se que esse processo está diretamente relacionado à motivação dos envolvidos em tais atividades ou experiências. Werbach e Hunter (2012) apresentam quatro aspectos que devem ser considerados antes de implementar a gamificação em alguma atividade. Esses aspectos funcionam como objetivos de *design* e devem ser usados em conjunto, não podendo, assim, ocorrer a substituição de um pelo outro.

O primeiro refere-se à motivação, já que a gamificação é uma forma de *design* motivacional, ou seja, “uma forma de tornar pessoas interessadas em se comportar de certa maneira”<sup>29</sup>(p.45). A gamificação pode ajudar em tarefas criativas, rotineiras ou que exijam uma mudança de comportamento, de modo que seja mais interessante e satisfatório criar algo novo, que seja útil para ajudar pessoas a encontrar algum significado na atividade que precisam fazer ou que seja importante para fazer com que certas atividades, que não são fáceis de serem executadas, tornem-se habituais. Já o segundo aspecto abrange as escolhas significativas que serão feitas nas tarefas gamificadas. Tais escolhas devem “oferecer ao jogador liberdade de escolha e conseqüências notáveis provenientes das decisões”<sup>30</sup> (p.46). Os autores ressaltam que atividades que oferecem apenas prêmios ou medalhas, mas sem escolhas, seriam enfadonhas e não motivariam a maioria das pessoas. O terceiro aspecto é a estrutura, sendo fundamental que sistemas gamificados tenham “algoritmos para medir e responder ações. Além disso, deve ser fácil para gravar o percurso dos usuários, de modo que dados relevantes possam alimentar os sistemas *on-line* que administram o game”<sup>31</sup> (p.47). Desta forma, é possível avaliar as escolhas feitas em sistemas gamificados e obter, assim, um *feedback* que pode auxiliar no desenvolvimento de tais tarefas. O quarto aspecto trata dos conflitos potenciais que a gamificação pode ou não originar com a motivação já existente das pessoas para realizar determinadas tarefas.

---

<sup>29</sup> “It is fundamentally a means to get people interested in behaving a certain way” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.45).

<sup>30</sup> “Meaningful choices simply mean options that give the player some freedom of choice, and noticeable consequences owing from those decisions” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.46).

<sup>31</sup> “Games unleash the inevitable quality of fun, but gamification requires algorithms to measure and respond to actions. Also, it must be easy to record or track user activities, so the relevant data can feed into online systems that manage the game” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.47).

Segundo Werbach e Hunter (2012), “é importante identificar todos os modos pelos quais você pode motivar a sua população alvo e pensar como eles podem funcionar junto com a gamificação”<sup>32</sup> (p.48).

Werbach e Hunter (2012) abordam a motivação mais detalhadamente, que envolve a interação entre uma pessoa e uma tarefa em uma situação e um tempo específicos. Para os autores, “estar motivado é estar movido a [ter vontade de] fazer alguma coisa. Pessoas são como objetos: elas apresentam algum grau de inércia que precisa ser superado para que se movam”<sup>33</sup> (p.53). Nesse sentido, eles diferenciam motivação intrínseca (querer fazer alguma coisa) de motivação extrínseca (sentir que é necessário fazer alguma coisa).<sup>34</sup> A primeira motivação está presente na atividade em si, a qual atrai a pessoa para que a realize. Um exemplo, na aprendizagem de línguas, são os alunos que buscam um curso livre de Inglês ou Espanhol porque, de fato, gostam dessas línguas e dessas culturas e têm vontade de aprendê-las, sem que haja nenhuma pressão externa para que isso aconteça. Por outro lado, a segunda motivação encontra-se fora da atividade, a qual não atrai a pessoa para que a realize em si, mas trará algum tipo de benefício se feita. Neste caso, é possível pensar nos alunos que buscam cursos livres de língua não porque, de fato, querem aprender outro idioma, mas porque precisam disso para atingir outro objetivo, como uma promoção ou um novo emprego.

Werbach e Hunter (2012) destacam que, “no geral a motivação depende em como pessoas específicas se relacionam a tarefas específicas” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.55)<sup>35</sup>. Logo, uma mesma tarefa pode despertar motivação em um grupo de pessoas, mas em outro grupo, não. Por isso, há atividades que podem ser gamificadas com sucesso e aplicadas a um grande público e outras, não.

Geralmente, a motivação vem à medida que se avança nos níveis de jogo e se conquista mais pontos. Entretanto, não é possível generalizar a forma como as pessoas

---

<sup>32</sup> “It’s important to identify all the existing ways you motivate your target population, and to think through how they would function alongside gamification” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.48).

<sup>33</sup> “To be motivated is to be moved to do something. People are like objects: they have a certain inertia that needs to be overcome for them to move” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.53).

<sup>34</sup> “Wanting to do something is called “intrinsic” motivation because, for the person involved, it lies inside the activity. On the other hand, feeling that you need to do something involves “extrinsic” motivation, because the motivation lies outside” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.53).

<sup>35</sup> “Motivation involves an interaction between a person and a task, in a situation and at a time” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.55).

respondem a certos estímulos e a gamificação não trata apenas de *PBLs*<sup>36</sup>, que se referem aos pontos, às insígnias e aos *rankings* no jogo. As premiações são importantes desde que não interfiram na motivação intrínseca dos jogadores. Os responsáveis pelo *design* de games não podem deixar de focar na “construção do engajamento autêntico dos jogadores no jogo, pois não há atalhos para isso” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.60)<sup>37</sup>.

Com relação à motivação, Werbach e Hunter (2012) destacam que a gamificação funciona bem para atividades que não engajam os indivíduos intrinsecamente. Já Stanley (2012) afirma que, no ensino de línguas, a gamificação normalmente envolve a introdução de um sistema de pontos e premiações ao contexto de ensino a fim de motivar os alunos (STANLEY, 2012, p.11), justamente porque a aprendizagem na escola não é algo que, normalmente, motive os alunos intrinsecamente. Stanley (2012) acredita que:

A gamificação da educação, com isso, tem sua origem na ideia de que a aprendizagem precisa se tornar divertida de novo, e que estudantes irão ter melhor desempenho se forem encorajados a “jogar” ao invés de “trabalhar”. É uma ideia revolucionária, que poderia beneficiar muitas de nossas escolas e alunos se adotada (...).<sup>38</sup>

Entretanto, é importante destacar que há questionamentos sobre a relação entre a motivação extrínseca e intrínseca e a gamificação. Alguns autores destacam que haveria uma diferença entre a gamificação e a criação de um *design* de game ou de um *design* para experiências em game<sup>39</sup> (DETERDING et. AL, 2011; 2014; 2016; DICHEV et. al, 2014). A gamificação consistiria somente na adição de características de games a atividades que não são games, especialmente dos *PBLs* (pontos, medalhas, *rankings* de classificação). Já a criação de um *gameful design* implicaria no propiciamento de experiências que são vividas no jogo e que estariam ligadas à motivação intrínseca, como o sentimento de realização ou progresso, de emoções positivas, de significados e de relações.

---

<sup>36</sup> No original: *Points, badges, and leaderboards*.

<sup>37</sup> “Always focus on building authentic engagement; there are no shortcuts” (WERBACH; HUNTER, 2012, p.60).

<sup>38</sup> “Gamification of education, therefore, has at its root the idea that learning needs to be made fun again, and that students will perform better if they are encouraged to ‘play’ rather than to ‘work’ . It’s a revolutionary idea that could benefit many of our schools and learners if adopted (...)” (STANLEY, 2012).

<sup>39</sup> No original: *Gameful design ou design for gameful experiences*

Dichev et al. (2014) afirmam que o *design* de games é a criação de toda a experiência de games em ambientes que não são games. Deste modo, “ao invés de focar nos motivadores intrínsecos, os elementos de games são usados como lentes de design para melhorar a experiência da tarefa<sup>40</sup>” (DICHEV ET AL., 2014, p.13). Haveria, assim, uma mudança não só nas características de games presentes em determinada tarefa ou ambiente, mas também a mudança na experiência e, possivelmente, no tipo de motivação envolvida.

Ao se pensar no uso da gamificação em situações de aprendizagem, a motivação é um aspecto fundamental. No contexto de aprendizagem de línguas, há definições que vão ao encontro da diferenciação entre motivação intrínseca ou extrínseca. Gardner e Lambert (1972) definiram que a aprendizagem de línguas pode ter duas motivações: uma motivação integrativa, que vai ao encontro da motivação intrínseca e ocorre quando os aprendizes querem aprender a língua para comunicar-se com outros falantes; e uma motivação instrumental, que vai ao encontro da motivação extrínseca e ocorre quando aprendizes querem aprender outra língua para conseguir um aumento de salário, um emprego ou a aprovação em algum teste.

Gardner (2007) afirma que:

Há muitas vantagens em saber outras línguas mas elas não são absolutamente necessárias e, como consequência, a motivação (assim como a habilidade) pode desempenhar um importante papel na aprendizagem de uma segunda língua. Há muitos aspectos que podem afetar essa motivação (p.10)<sup>41</sup>.

Logo, vê-se que a motivação é bastante individual, característica dos objetivos e das atitudes dos aprendizes em aula ou durante a aprendizagem. Gardner (2007) apresenta dois construtos motivacionais, diferentes da dicotomia integrativa/instrumental ou intrínseca/extrínseca. Para o autor, há a motivação da aprendizagem de línguas e a motivação da sala de aula. A primeira trata da “motivação para aprender (e adquirir) uma segunda língua”<sup>42</sup> (p.11). É uma forma geral de

---

<sup>40</sup> No original: “Gameful design is about intentionally designing for gamefulness in the development of non-game environments using game design thinking. Rather than focusing on extrinsic motivators, game elements are now used as design lenses to improve the overall experience of the task. (DICHEV et. al., 2014, p.13)

<sup>41</sup> “There are many advantages for knowing other languages but they are not absolutely necessary, and as a consequence, motivation (as well as ability) can play an important role in learning a second language. And there are many things that can affect this motivation” (GARDNER, 2007, p.10).

<sup>42</sup> “By language learning motivation, I mean the motivation to learn (and acquire) a second language” (GARDNER, 2007, p.11).

motivação que se relaciona a qualquer contexto de aprendizagem de segunda língua e uma característica geral que se aplica a qualquer oportunidade de aprender uma língua. Gardner (2007) destaca que esta motivação é “relativamente estável, por causa de seus antecedentes presumíveis, mas suscetível a mudanças em determinadas condições”<sup>43</sup> (p.11) . Já a segunda refere-se à motivação de sala de aula ou em outra situação específica. O foco encontra-se na percepção dos indivíduos sobre a tarefa que deve ser feita. Essa motivação é influenciada por vários fatores associados à aula de língua, de modo que “o professor, a atmosfera da aula, os materiais e as instalações, assim como as características pessoais dos alunos (...) terão uma influência na motivação na sala de aula de cada indivíduo”<sup>44</sup> (GARDNER, 2007, p.11).

Gardner (2007) acredita que:

A distinção entre motivação integrativa e instrumental, ou entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, não ajudam a explicar o papel desempenhado pela motivação na aprendizagem de segunda língua. Nossa pesquisa tem demonstrado que é a intensidade da motivação em um sentido mais amplo, junto com componentes comportamentais, cognitivos e afetivos que é importante<sup>45</sup> (p.19).

Gardner (2007) aponta que a motivação em sala de aula é composta por uma série de fatores, ao passo que a motivação para aprendizagem de línguas tende a ser mais estável e geral, embora possa sofrer mudanças. Contudo, para o autor, a intensidade da motivação é mais relevante do que o tipo de motivação. A motivação abrange, assim, os aspectos cognitivos e afetivos, que podem não ser considerados em contextos de ensino e aprendizagem. Além disso, a partir dessa definição, poderíamos já considerar que a mudança na motivação depende da relação entre todos esses fatores externos e os fatores envolvidos na atividade realizada para qual a motivação é relevante.

---

<sup>43</sup> “It is relatively stable, because of its presumed antecedents, but it is amenable to change under certain conditions” (GARDNER, 2007, p.11).

<sup>44</sup> “Thus, it is clear that the teacher, the class atmosphere, the course content, materials and facilities, as well as personal characteristics of the student (such as studiousness, etc.,) will have an influence on the individual’s classroom learning motivation” (GARDNER, 2007, p.11).

<sup>45</sup> “In my opinion, the distinction between integrative and instrumental motivation, or between intrinsic and extrinsic motivation does not help to explain the role played by motivation in second language learning. Our research has demonstrated that it is the intensity of the motivation in its broadest sense, incorporating the behavioural, cognitive, and affective components, that is important” (GARDNER, 2007, p.19).

Dörney, MacIntyre e Henry (2015), no livro *Motivational Dynamics in Language Learning*, utilizam a teoria de sistemas dinâmicos como base epistemológica para conceitualizar a motivação. Segundo os autores, muitos pesquisadores já buscaram correlações entre certas características de alunas que são consideradas, teoricamente, influentes no sucesso da aprendizagem de línguas em um momento específico. Entretanto, a “motivação, sem dúvidas, muda, algumas vezes frequentemente e certamente ao longo do tempo. Se nós queremos entender a motivação (...), nós temos que concebê-la como um processo ao invés de estados<sup>46</sup>” (posição 458).

Os autores ressaltam também que o contexto não pode ser considerado apenas como uma “outra” variável no estudo da motivação. Eles afirmam que:

os modos como os aprendizes de línguas orientam o e respondem ao input linguístico afetará o conteúdo, a quantidade e a qualidade do input futuro no contexto em desenvolvimento da interação. Nesse sentido, há uma relação envolvente, dinamicamente, entre aprendiz e contexto, a medida que cada um responde e adapta-se ao outro (DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015, posição 1172).

Deste modo, há uma relação extremamente importante entre o contexto de qualquer interação, em situações de aprendizagem, e o aprendiz e a sua motivação para a aprendizagem. A motivação não é estática, mas está em constante mudança de acordo com as interações e com outros fatores que podem surgir de diferentes formas, de acordo com cada aprendiz. Entende-se, assim, que são processos individuais. Como destacado por Gardner (2007), quanto à importância da intensidade da motivação, tal intensidade é individual e pode não se manter da mesma forma ao longo de uma atividade, aula ou um semestre letivo. Além disso, a motivação é influenciada por fatores externos, por exemplo, a sala de aula, e que podem exercer um papel importante na sua constituição e na sua mudança.

Com base nisso, considero que, apesar das diferenças conceituais entre motivação intrínseca/extrínseca ou integrativa/instrumental, a motivação é um aspecto fundamental para a aprendizagem de línguas e deve ser entendida como um processo individual que muda constantemente. Penso que considerar a intensidade da motivação, juntamente com outros fatores, vai ao encontro de considerar a motivação como um sistema complexo, adaptativo e dinâmico e, neste trabalho, uso essas definições. Meu

---

<sup>46</sup> “Periods of stability may be reached, but motivation undeniably changes, sometimes often and certainly over time. If we really want to understand motivation (...) we must conceive of them more as processes than states.” (DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015, Posição 458, Edição Kindle).

questionamento de pesquisa é se a presença da gamificação e/ou um *design* de games poderiam influenciar positivamente as interações de alunos que tem uma intensidade pequena de motivação para aprendizagem de inglês. Indo ao encontro da perspectiva dos sistemas dinâmicos, há uma série de fatores que podem ter um reflexo nessa intensidade. Além disso, essa motivação pode mudar de acordo com as influências externas, a auto-organização desse sistema, e a sua adaptação a novos elementos e comportamentos.

Outro aspecto discutido por Werbach e Hunter (2012) é o *feedback*. Eles afirmam que o *feedback* informativo e inesperado aumenta a autonomia e a motivação, pois os usuários gostam de receber um reforço sobre como eles estão indo e regular seu próprio comportamento de acordo com as medidas fornecidas a eles (p.65-66). Tais medidas relacionam-se ao desempenho do jogador, como forma de estabelecer um padrão de jogo.

O *feedback* é, assim, fundamental, tanto para o bom desempenhos dos jogadores em games quanto para o ensino e aprendizagem de línguas. O *feedback* corretivo, especialmente, é parte essencial para que esse processo ocorra (CORNILLIE; CLAREBOUT; DESMET, 2012; REZAEI, MOZAFFARI; HATEF, 2011; VÉLIZ C., 2008). O *feedback* corretivo é definido como “informação de qualquer fonte referente ao desempenho do aprendiz de segunda língua a fim de estimular a aquisição<sup>47</sup>” (CORNILLIE, CLAREBOUT e DESMET, 2012, p.50). Ellis (2009) afirma que o *feedback* tem um papel importante em muitas teorias de ensino e aprendizagem de segunda língua, destacando que

tanto na teoria cognitiva quanto na teoria behaviorista de aprendizagem de L2, o feedback é um elemento que contribui com a aprendizagem. Tanto nas abordagens estruturais quanto nas comunicativas para ensino de línguas, o feedback é visto como forma de estimular a motivação do aprendiz e assegurar a acurácia linguística<sup>48</sup> (ELLIS, 2009, p.3).

Dessa forma, Ellis (2009) considera o *feedback* como um estímulo aos aprendizes e uma maneira de melhorar seu domínio da língua alvo. Para aqueles alunos que têm uma motivação integrativa/intrínseca ou que tenham um alto nível de

---

<sup>47</sup> “Corrective feedback (CF) may be defined as information from any source regarding the learner’s L2 performance in order to stimulate acquisition” (CORNILLIE; CLAREBOUT; DESMET, 2012, p.50).

<sup>48</sup> “In both behaviorist and cognitive theories of L2 learning, feedback is seen as contributing to language learning. In both structural and communicative approaches to language teaching, feedback is viewed as a means of fostering learner motivation and ensuring linguistic accuracy.” (ELLIS, 2009, p.3)

motivação na sala de aula, o *feedback* pode ser um aliado importante para aprendizagem; porém, para alunos que não tem essa motivação, o *feedback* também é fundamental, mas se torna ainda mais necessário o cuidado, por parte do professor, sobre como e quando passar essa informação aos alunos. Há, de um lado, o *feedback* positivo, que se refere às produções adequadas e que, normalmente, é bem recebido pelos alunos. De outro, há o *feedback* negativo, que é essencialmente corretivo e se refere, assim, às produções inadequadas dos alunos. Segundo Ellis (2009), há divergências quanto à necessidade de correção dos erros, ou quanto à forma, o momento da correção ou os tipos de erros que devem ser corrigidos. Contudo, tais divergências dependem muito de cada contexto de aprendizagem.

Deste modo, a gamificação poderia ser uma aliada importante para o desenvolvimento de atividades para aprendizagem de línguas. Embora haja questionamentos sobre as diferenças entre a gamificação e a criação de um *design* de game, acredito que seja importante investigar como os alunos percebem as características de games, o *feedback* e a motivação em atividades elaboradas para a aprendizagem de inglês. É claro que o grupo de alunos para quem tais atividades são elaboradas é um fator extremamente importante e crucial para o seu sucesso ou não, especialmente no que tange à motivação desses alunos e, possivelmente, aos letramentos praticados por eles dentro e fora da escola e que podem também estar relacionados às suas percepções. A partir dos aspectos destacados por Werbach e Hunter (2012), sabe-se que a motivação, os desafios e as possibilidades propostos são fundamentais para se considerar a gamificação como um recurso que pode influenciar positivamente a aprendizagem. Além disso, o *feedback* dentro de um contexto com características de games pode assumir uma forma diversa, a qual pode ser mais bem aproveitada pelos indivíduos.

Nesta pesquisa, a gamificação é um dos aspectos centrais da análise. Optei pela elaboração de atividades através do sistema de autoria *ELO* (conforme destacado no capítulo 2), o qual permite a criação de atividades gamificadas e não-gamificadas. Não foi pensado em uma criação de *design* de game, o que possivelmente envolveria toda a experiência de aprendizagem dos alunos dentro da sala de aula. Busco relacionar as percepções dos alunos quanto à presença da gamificação, à motivação e ao *feedback* presente nas atividades que foram realizadas como parte da disciplina que cursavam, mas em horário inverso ao das aulas.



Além disso, os conceitos de *feedback* positivo e corretivo, bem como de motivação, são também fatores importantes para este trabalho, pois podem estar relacionados às práticas de letramentos com que os alunos têm contato e que podem emergir ao longo de cada evento de letramentos. Quando um aluno, por exemplo, joga algum tipo de game digital por lazer e/ou prazer, ele tem contato com informações de *feedback* que aparecem nesse jogo. Quando esse mesmo aluno realiza as atividades elaboradas para essa pesquisa, ele também tem contato com informações de *feedback*. Se as atividades realizadas forem gamificadas, será que essas informações de *feedback* são percebidas da mesma forma por esse aluno? Ou o fato de se tratarem de atividades que visam à aprendizagem e que são elaboradas e realizadas em um contexto formal de ensino influencia essa percepção? Do mesmo modo, a motivação desse aluno para interagir com o game pode influenciar a sua motivação para realizar as atividades gamificadas?

A seguir, são abordadas as definições de novos letramentos, práticas e eventos de letramentos e de *game literacy*, ou seja, do letramento em jogos.

### **1.3 Práticas de letramentos, eventos de letramentos e *Game Literacy***

Neste trabalho, parte-se da definição já estabelecida de letramentos enquanto práticas sociais (STREET, 1984; GEE, 2007; BUZATO, 2014; 2012). São usados os termos evento de letramentos e prática de letramentos: cada evento de letramentos é um caso específico de práticas de letramentos. Street (2013; 2003; 1984) argumenta que o evento de letramentos é “qualquer ocasião em que algo escrito integra a natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 APUD STREET, 2013, p.3). Já a prática de letramentos envolve não só os eventos, mas também os modelos culturais de letramentos nos quais os sujeitos se baseiam para participar em cada evento e para dar sentido a eles<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup>“Key concepts in the field of new literacy studies include the concepts of literacy events and of literacy practices. Shirley Brice Heath characterised a ‘literacy event’ as ‘any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants’ interactions and their interpretative processes’ (Heath, 1982, p. 50). I have employed the phrase ‘literacy practices’ (Street, 1984, p. 1) as a means of focussing upon ‘the social practices and conceptions of reading and writing’, although I later elaborated the term both to take account of ‘events’ in Heath’s sense and to give greater emphasis to the social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them (Street, 2005).” (STREET, 2013, p.3)

Deste modo, tudo o que se entende socialmente por concepções sobre os tipos de textos, o que eles representam culturalmente e os suportes ou dispositivos de vinculação que estão envolvidos nas interações faz parte do universo das práticas, ao passo que cada participação ou interação envolvendo sujeitos, meios ou dispositivos, representações culturais e situações específicas constitui um evento de letramentos. É importante ressaltar que a linguagem é parte fundamental das práticas e dos eventos de letramentos, bem como característica de cada um deles.

Destaca-se, também, que ser letrado, ou seja, aprender algum letramento, é “participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados” (BUZATO, 2010, p.288). Dessa forma, ao se pensar nas diversas práticas de letramentos que propiciam os eventos de letramentos, há sempre uma prática social envolvida – seja ela entre sujeitos ou entre sujeitos e dispositivos digitais, como videogames – e a constante construção de sentidos a partir das trocas.

Essa construção de sentidos a cada evento de letramentos, que caracteriza o contexto em que tal prática acontece, também é responsável pela produção dos letramentos em questão. Segundo Buzato (2010), “trata-se, em outras palavras, de assumir que, entre letramento e contexto, há sempre uma relação de coprodução e recursividade” (p.288)

Buzato (2014), retomando que os sujeitos participam de eventos de letramentos específicos, que têm finalidades e práticas de letramentos específicas e que estão vinculados a contextos também específicos, cita as agências de letramentos específicas, como a escola, responsáveis pela institucionalização de alguns letramentos e pelo direcionamento produtivo de suas apropriações pelos sujeitos. Logo, a institucionalização das práticas de letramentos não é aleatória. Além disso, Buzato (2014) destaca que, por tabela, as mesmas agências que definem o que são os letramentos, também

criam os espaços de resistência de onde emergem letramentos ditos marginais como os de pichadores, hackers, rappers, praticantes do internetês, e tantos outros grupos que fazem da escrita (em sentido amplo) um instrumento de contestação e expressão de subjetividades e estilos de vida ditos alternativos. As agências oficiais tentam, periodicamente, trazer para seu próprio portfólio os novos letramentos, sejam eles dominantes ou marginais, tornando-os, em alguma medida, “domesticados” e voltados para o aumento da “produtividade” e “competitividade” dos países (BUZATO, 2014, p.27).

Com isso, há uma constante renovação de letramentos e de suas posições enquanto situações onde podem ser encontrados. Entretanto, o autor destaca que os novos letramentos são também usados por grupos periféricos como “espaços (provisórios) de resistência e manifestação de identidades e modos de vida alternativos” (BUZATO, 2014, p.27). Todos os letramentos, sejam eles oficiais ou marginais, são constantemente renovados porque os sujeitos letrados circulam por ambos os tipos de letramentos, tanto no espaço de resistência quanto no espaço de usos esperados pelas agências oficiais.

Buzato (2014) também ressalta a concepção de novos letramentos, cuja definição refere-se às

práticas sociais em que as tecnologias digitais da informação e da comunicação assumem um papel relevante na produção, distribuição, troca, refinamento e negociação de significados socialmente relevantes codificados na forma de textos (escritos ou de outra natureza). (p.25)

O autor salienta que a ideia de novo não se relaciona às tecnologias em si, mas aos novos padrões éticos ou de mentalidade que caracterizam as sociedades atualmente. Buzato (2014) destaca, também, que a ideia letramentos é atualmente concebida como letramentos múltiplos, entendidos como moedas de dois lados:

de um lado, os eventos enunciativos concretos e empiricamente observáveis nos quais textos (em sentido amplo) são partes integrantes da natureza das interações entre sujeitos sociais e de seus processos de interpretação (chamados eventos de letramento); na outra face da moeda, os modelos culturais-ideológicos globais e abstratos (denominados práticas de letramento), que estão sempre vinculados a contextos sociohistóricos, espaciotemporais e institucionais específicos, e que, de alguma maneira, modelariam ou formatariam os eventos enunciativos locais” (BUZATO, 2014, p.26-27).

Contudo, ao invés de pensar em novos letramentos a partir da metáfora de dois lados de uma moeda, o autor concebe diferentes letramentos

como diferentes configurações de redes heterogêneas nas quais entidades humanas (pessoas) e não humanas (máquinas, códigos, valores, ideias, textos, etc.) se coagem e traduzem mutuamente para produzir – e não para refletir – aquilo que normalmente chamamos de letramentos, contextos e sujeitos letrados (BUZATO, 2014, p.28).

Nessas definições, a ideia de contexto também tem um papel bastante importante. Gee (2000) destaca que toda linguagem só é significativa nos contextos em que é usada a partir de experiências e informações compartilhadas pelos seus usuários.

Esse seria o motivo de tanto as escolas quanto o mercado de trabalho estarem tão interessados em comunidades de prática que “podem inserir novos integrantes em novas práticas colaborativas e, assim, construir depósitos de conhecimento compartilhado que funcionem na prática”<sup>50</sup> (p.61). Contudo, a ideia de contextualização deve se referir a um processo ativo: de uma pessoa que contextualiza, isto é, uma pessoa que faz e produz o contexto, e não apenas registra-o passivamente. Nesse sentido, as pessoas não refletem somente sobre o contexto quando falam ou escrevem; elas sempre o criam ativamente. Segundo o autor, “nós fazemos o mundo a nossa volta significar certas coisas”<sup>51</sup> (GEE, 2000, p.61), ao invés de apenas transferir sentidos já existentes.

Indo ao encontro do que Gee (2000) aponta sobre a importância da contextualização, Buzato (2012), ao retomar que letramentos são práticas sociais situadas, afirma que tais práticas só podem ser atualizadas em contextos. Para o autor, contextos são

sempre caracterizados por uma relação dinâmica entre modelos culturais abstratos (chamados de práticas de letramento nessa tradição) e artefatos tecnológicos, sistemas de representação e relações sociais postos em ação, em determinados tempos e espaços, por meio do que chamamos de evento de letramentos.(BUZATO, 2012, p.785)

O autor considera, assim, que a ideia de contexto relaciona-se diretamente a determinados tempos e espaços em que as práticas de letramentos, os dispositivos tecnológicos, os sistemas de representação e as relações sociais entram em ação. Os sistemas de representação são as diferentes linguagens que podem estar presentes em tais práticas, sejam elas escritas, orais, imagéticas. Afirma também que, ao se pensar em letramentos a partir do conceito de fronteira, significa reconhecer que os letramentos, no plural, são sempre heterogêneos. Além disso, são sempre locais de conflito, onde há “demarcação de limites entre culturas, tecnologias, semioses e discursos” (BUZATO, 2012, p.785). Com isso, quando se considera letramentos como prática social situada, constituída por redes heterogêneas, torna-se possível pensar que a prática social “congrega entidades de tipos distintos (humanas e não-humanas, concretas e abstratas,

---

<sup>50</sup>“This is precisely why both new schools and new businesses are so interested in communities of practice which can immerse newcomers in new collaborative practices and thereby build up new storehouses of shared tacit knowledge that actually works in practice” (GEE, 2000, p.60).

<sup>51</sup> “We do not just ‘reflect’ context when we speak or write. Rather, we always actively create ‘context’. We make the world around us mean certain things” (GEE, 2000, p.61).

materiais e imateriais) cujo trabalho é compartilhado, e cujas identidades são definidas por uma dinâmica relacional (BUZATO, 2012, p.787).

Em outro trabalho, Buzato (2009) destaca que, ao se pensar em novos letramentos, seria importante destacar as hibridizações presentes nas relações estabelecidas em suas práticas. Essas relações incluem, além do tempo-espço, das mídias ou dispositivos digitais, dos sistemas de representação e das práticas sociais, os gêneros vinculados às diferentes atividades sociais, culturas e localizações geográficas e as atitudes dos sujeitos perante o conteúdo codificado em questão, que pode incluir a diversão, a busca por ajuda ou informação, etc. Todos esses elementos, se analisados em conjunto, podem indicar de que formas as práticas de letramentos constituem e são constituídas pelas relações sociais que possibilitam. Visto que cada evento de letramento é único, cada relação, situação, atitude e percepção também são.

Com relação à prática social que congrega entidades de tipos distintos – digitais e humanas, é importante pensar no papel das instituições de ensino – ou agências de letramentos – na percepção de tais práticas sociais. Kalantzis e Cope (2000) reiteram que o problema da educação institucionalizada e do ensino e aprendizagem de letramentos é que os alunos trazem consigo diferentes experiências de vida, de modo que eles acabam aprendendo e refletindo de maneiras diferentes. Os autores defendem a ideia de que a educação deve visar ao pluralismo, isto é, à ideia de que não é preciso sermos iguais para termos oportunidades iguais. Ao invés de se representar um único destino cultural na escola, a educação é um “local de abertura, negociação, experiências e a interrelação entre estruturas e pensamentos alternativos”<sup>52</sup> (KALANTZIS; COPE, 2000, p.120).

Assim, para os autores, a aprendizagem parte das vivências de cada um dos alunos e das relações construídas por eles. Eles afirmam que “aprender é uma questão de repertório, de começar com o reconhecimento das experiências de vida no mundo e usar essa experiência como base para expandir o que alguém sabe e o que pode fazer” (KALANTZIS; COPE, 2000, p.120). Dessa forma, a aprendizagem não levaria os alunos a deixarem para trás as experiências e histórias de suas vidas.

Há, deste modo, uma preocupação em como a escola lidaria com as diferentes práticas de letramentos dos alunos, o que, de certa forma, vai ao encontro da

---

<sup>52</sup> “Instead of representing a single cultural destination, a monolithic cultural position, it is a site of openness, negotiation, experimentation, and the interrelation of alternative frameworks and mindsets” (COPE; KALANTZIS, 2000, p.120).

necessidade de incorporar práticas marginalizadas e, assim, fomentar um processo contínuo de resistência e de renovação. Buzato (2012) traz o exemplo de um aluno que deveria fazer uma tarefa solicitada pelo seu professor. Esse aluno usa palavras alheias, que podem ter sido tiradas de um blog ou enviadas por alguém a quem o aluno teria perguntado em alguma rede social, e produz um *remix*, ao invés de reescrever tais informações com as suas “próprias palavras”. A professora considera tal escrita como plágio, possivelmente porque o texto tinha falhas de coesão e coerência, que não se encaixam no padrão de texto escolar. Entretanto, tais falhas são as características principais do *remix*, o qual é um texto feito através de montagens. Se o texto apresentasse elementos coesivos e fosse coerente, de acordo com o que era esperado pela professora, deixaria de ser um *remix* e poderia ter sido considerado como um trabalho apropriado do aluno em questão.

Desta forma, cada evento de letramentos é único e enquadra-se em um determinado tempo e espaço (contexto), sendo parte e reflexo de quem os pratica e das práticas. Igualmente, quem pratica letramentos também os define de acordo com seus contextos. Visto que há interação entre pessoas, artefatos digitais e sistemas culturais, tal interação também depende de como esses elementos, humanos e não-humanos, relacionar-se-ão. A interação entre pessoas e computadores, *smartphones*, videogames, ou a interação entre pessoas através desses dispositivos representam práticas de letramentos, que podem tornar-se conflitantes a medida em que diferentes contextos e sistemas culturais também fazem parte dessas práticas.

Retomando a definição de Gee (2007) de domínios semióticos, considera-se que, em cada domínio semiótico, há práticas de letramentos específicas, que compõe as formas como cada evento de letramentos acontece. Posso afirmar que, até então, três ideias são muito importantes: práticas de letramentos, eventos de letramentos e contexto. O avanço tecnológico propiciou o surgimento de outros espaços para que a interação aconteça. Porém, para que ela ocorra, é necessário conhecer os espaços onde ela acontece, bem como as ações aceitas e/ou esperadas pelos interagentes. Além disso, cada espaço e tempo constituem contextos diferentes, os quais são essenciais no entendimento de cada prática ou evento de letramentos.

Deste modo, ao se pensar no contexto de videogames (no geral, sem considerar cada situação de jogo específica), todos esses aspectos estão presentes: os jogadores constituem e são constituídos no evento de letramentos do jogo, o qual é constituído por práticas de letramentos que são influenciadas pelos dispositivos digitais e por sistemas

culturais de representação onde acontecem. Por fim, a interação com outros jogadores é situada no game e ligada às práticas esperadas e aos eventos que ocorrem no jogo, sendo, portanto, característica do contexto de um game específico. Retomando novamente Gee (2007), há práticas de letramentos específicas em videogames, que possibilitam pensar na definição de *game literacy*<sup>53</sup>.

A ideia de *game literacy*, para Buckingham e Burn (2007), implica que há alguma coisa específica sobre o meio – videogames – que o distingue de outros. Dessa forma, *game literacy* seria um letramento específico, diferente de letramentos necessários para assistir televisão ou para ler livros. Os autores destacam que games diferentes, ou diferentes gêneros de games, combinam diferentes formas de comunicação de acordo com a função que têm no game em si. Essas diferentes formas podem ser estudadas de maneira análoga à forma que se estuda a língua escrita. Da mesma maneira,

qualquer análise de *game literacy* deve considerar as dimensões sociais do jogar e não só os aspectos textuais ou formais do jogo. Isso envolve um entendimento de como a atividade social de jogar é definida e atuada, e como os jogadores estão localizados socialmente; isso também gera questões mais amplas sobre como as relações sociais e identidades são construídas. Também engloba um entendimento de fatores institucionais e econômicos que modelam a produção, distribuição e circulação de games (BUCKINGHAM; BURN, 2007, p.328).<sup>54</sup>

Nesse sentido, os autores afirmam que não seria possível pensar em um letramento em games como um conjunto de habilidades cognitivas que os jogadores passam a ter de alguma forma para sempre. Pelo contrário, seria preciso entender os meios pelos quais a atividade de jogar é parte da rotina dos jogadores e das suas relações e a forma como questões políticas, econômicas e sociais constituem a cultura dos games.

Buckingham e Burn (2007) salientam que, ao se pensar em *game literacy*, é necessário pensar na diferença entre letramento funcional e letramento crítico. O

---

<sup>53</sup>*Game literacy* é entendido, neste trabalho, como letramentos em game. Utiliza-se letramento no plural – letramentos – indo ao encontro da rede heterogênea de letramentos destacada por Buzato (2014; 2012). É um processo que envolve todos os elementos de outras práticas de letramentos – sujeitos, artefatos, sistemas de representação e contextos – e que toma forma em eventos de letramentos específicos.

<sup>54</sup>“Likewise, any analysis of game literacy needs to take account of the social dimensions of gaming and not merely the textual or formal aspects of games per se. This involves understanding how the social activity of play is defined and carried out, and how players are socially located; and this then leads into broader questions about how social relations and identities themselves are constructed. It also entails an understanding of the institutional and economic factors that shape the production, distribution and circulation of games”(BUCKINGHAM; BURN, 2007, p.328).

letramento funcional, no caso de games, pode incluir as habilidades básicas de operar a tecnologia, carregar e salvar um game e usar os controles/comandos de forma eficiente. Da mesma forma, pode ser relacionado ao uso dos comandos no universo de um game específico de forma eficaz. Com isso, os autores destacam que:

*game literacy* é essencialmente sobre jogar bem: quanto mais letrado você é, maior será sua pontuação. Certamente, esta é uma definição redutora; embora seja difícil ver como esses aspectos de *jogabilidade* possam ser completamente dispensados (BUCKINGHAM; BURN, 2007, p.329).<sup>55</sup>

Entretanto, no contexto educacional, a noção de letramento implica em uma abordagem mais reflexiva, pois envolve análise, avaliação e reflexão crítica. Segundo Buckingham e Burn (2007), letramento, nessa visão, engloba a aquisição de metalinguagem, isto é, de “maneiras de descrever as formas e as estruturas de um modo particular de comunicação” (p.329)<sup>56</sup>, além de um entendimento mais amplo dos contextos econômico, social e institucional de comunicação. Partindo de Cope e Kalantzis (2000), Buckingham e Burn (2007) acreditam que a educação de letramentos deve abordar uma forma de estrutura crítica que possibilite aos alunos o distanciamento do que aprenderam para que possam fazer uma análise desse conteúdo no lugar onde se encontram social e culturalmente, bem como criticar e expandir esse novo conhecimento.

Assim, Buckingham e Burn (2007) reiteram que a noção de letramento crítico é problemática porque não há muito espaço para aspectos como prazer e irracionalidade, que são centrais nas experiências de muitas pessoas com mídia e cultura. Deste modo, “uma ênfase no distanciamento crítico se encaixa de maneira estranha com a ênfase na imersão e na navegação espontânea – e até com o prazer do vício – que são frequentemente vistos como fundamentais na experiência do jogo” (p.329)<sup>57</sup>. Por isso, Buckingham e Burn (2007) não concordam com uma concepção muito racionalista de letramento crítico, que não se enquadra na forma como os jogadores se comportam ao

---

<sup>55</sup>“To say this much is to imply that game literacy is essentially about playing well: the more literate you are, the higher your score will be. Of course, this is a reductive definition; although it is hard to see how these aspects of game-play could be completely dispensed with”(BUCKINGHAM; BURN, 2007, p.329).

<sup>56</sup> It entails the acquisition of a meta-language – that is, a means of describing the forms and structures of a particular mode of communication (...) (BUCKINGHAM; BURN, 2007, p.329).

<sup>57</sup> An emphasis on critical distance fits awkwardly with the emphasis on immersion and spontaneous flow – and even the pleasure of addiction - that is frequently seen as fundamental to the experience of gaming (BUCKINGHAM; BURN, 2007, p.329).



jogarem. Por fim, os autores ressaltam que a concepção de letramento não é só crítica, mas também criativa, já que não basta apenas ler bem, é preciso produzir também.

Pensar na importância dos games em termos de educação é importante porque eles fazem parte da cultura digital em que muitas pessoas se inserem. Diferentes formas de jogar, que também têm mudado devido a novos dispositivos e games, podem influenciar a forma de as pessoas encararem as diferenças entre o mundo dos games e o mundo real e como a forma de lidar com games pode ser aproximada de outros contextos. Nesse sentido, Squire (2008) aponta que se torna necessário pensar em como a geração de jogadores reage ao ensino tradicional, no qual a gramática do professor representa autoridade e os alunos, produtos, quando em casa eles jogam em outras realidades bastante diversas. A partir de Gee (2005; 2007), entre outros, vê-se como games têm um potencial educativo bastante grande, com características que auxiliam e/ou estimulam a aprendizagem. Dessa forma, passa-se a pensar de que formas a escola poderia trazer essas características para seu contexto, tanto a partir da ideia de letramentos quanto de gamificação. Contudo, só isso seria suficiente? Tirar os games de seu papel ligado ao lazer poderia ser proveitoso em sala de aula?

Squire (2008) defende que games são um meio experiencial e interativo onde nós participamos e criamos novos mundos. As experiências proporcionadas por esses mundos são chamadas pelo autor de experiências desenhadas (*designed experiences*). Para Squire (2008), *game literacy* é “o conhecimento desenvolvido em experiências recompensadoras e desenhadas para si mesmo no mundo do game (especialmente dentro dos sistemas de regras e semiótico)”<sup>58</sup> (p.643-644). O autor destaca que, através de estudos de comunidades de games, é possível perceber como diferentes sentidos são criados, negociados e legitimados. Toda interação e todos os sentidos são, assim, situados no mundo do game, e essas comunidades são espaços de participação em práticas sociais essencialmente relacionadas a esse universo.

O autor afirma que games são sistemas dinâmicos, que começam com determinadas condições iniciais e, ao longo do jogo, desenvolvem-se de acordo com as ações dos jogadores. Além disso, aponta que

fundamental para qualquer noção de letramento baseado em games é o jogador engajar-se ativamente na produção não só de sentidos, mas de ações tangíveis na tela e nos espaços reais. Ser letrado no meio do jogo significa ser

---

<sup>58</sup> “Games literacy can be defined of as developing *expertise* in designing rewarding experiences for oneself within a game world (particularly within the game’s semiotic and rule systems)” (SQUIRE, 2008, p.243-244).

capaz de fazer coisas com o jogo; alguém não pode se denominar letrado em games se nunca terminou um game (ou uma parte substancial dele)<sup>59</sup> (SQUIRE, 2008, p.651).

Nesse sentido, ser letrado em games significa jogá-los e ter sucesso nessa atividade. Os jogadores devem conhecer comandos técnicos e específicos do mundo do jogo, que façam percorrê-lo e atingir os objetivos propostos. Parte desses comandos está relacionado ao sistema de regras próprio do game, que permite determinadas ações ou não. Squire (2008) destaca, assim, que games também são espaços ideológicos, já que foram criados dessa maneira a partir de pontos de vista específicos. Contudo, “são também participativos porque convidam os jogadores a se tornarem personagens que têm capacidades específicas nesses mundos e que são criados para modos de ser e de agir específicos”<sup>60</sup> (SQUIRE, 2008, p.652). Logo, embora haja uma ideologia por trás da criação de um game, há também a concordância ou o aceite do jogador em participar desse mundo criado.

Squire (2008) ressalta que games podem ser a base de experiências de aprendizagem significativas em contexto escolar, mas que vão contra os pressupostos tradicionais da escola. O autor afirma que as escolas têm demorado mais para aproveitar as oportunidades que games oferecem se comparadas à indústria ou ao exército, porque os letramentos em que as escolas se baseiam são aqueles predeterminados por instituições superiores, que elaboram currículos, incluindo a leitura e produção de textos de gêneros previamente selecionados, a análise desses textos e a ausência de participação em atividades de fato sociais. Para Squire (2008), os letramentos baseados em games

incluem uma constelação de práticas de letramento que são bastante diferentes: os textos são espaços para habitar, a aprendizagem é um ato produtivo e performativo, o conhecimento é legitimado através da capacidade de funcionar no mundo, a participação requer tanto produção quanto o consumo da mídia, a especialização significa o aumento de espaços digitais para promover objetivos de um jogador e sistemas sociais têm fronteiras permeáveis com trajetórias de participação sobrepostas (p.667)<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> “Fundamental to any notion of a game-based literacy is that the player is actively engaged in producing not just meanings, but tangible actions on screen and in real spaces. To be literate in the gaming medium means to be able to do things with games; one cannot imagine claiming to be “literate” with games, yet never have finished a game (or substantial portion thereof)” (SQUIRE, 2008, p.251).

<sup>60</sup> “However, they also are participatory in that they invite players to *inhabit* characters that have particular capacities in those worlds and that are designed to elicit particular performances or “ways of being.” (SQUIRE, 2008, p.252).

<sup>61</sup> “Game-based literacies include a constellation of literacy practices that are quite different: texts are spaces to inhabit, learning as a productive, performative act, knowledge is legitimized through its ability

Com base nas considerações apresentadas nesta seção, ser letrado em games exige uma série de habilidades dos jogadores e, nesse sentido, compõem as práticas ou os eventos de letramentos em games. Tais letramentos são específicos para cada game, mas também estão interligados. São, assim, formas de interagir nesses meios, incluindo aspectos técnicos, sociais, espaciais e temporais. Ao se pensar em gamificação, deve-se pensar, inicialmente, que para que ela seja aplicada adequadamente, além dos fatores motivacionais e dos objetivos da atividade, há letramentos que estarão envolvidos no processo de realização dessas atividades e que podem, assim, podem influenciá-lo.

É importante destacar que, neste trabalho, busco entender as possíveis relações entre os letramentos em games e a gamificação. Contudo, são conceituações distintas, não havendo uma relação direta entre ambas as conceituações. Embora haja, em comum, a presença do game, não há a exigência de que os usuários de atividades gamificadas sejam letrados em games. A ênfase dos autores e trabalhos aqui abordados está, em grande parte, na motivação daqueles que iriam participar de atividades ou tarefas gamificadas em qualquer área. Não há uma exigência de que os sujeitos envolvidos sejam letrados em games ou que participem de eventos de letramentos em games, mas sim que não estejam motivados para realizar a atividade ou tarefa em questão. Por isso, acredito que a investigação da relação entre os eventos de letramentos em games dos quais os jogadores participam e o uso de gamificação por esses mesmos jogadores é relevante, pois pode indicar de que forma as práticas de letramentos em games influenciam a realização de atividades gamificadas e, possivelmente, a motivação dos sujeitos envolvidos nelas.

Na última seção deste capítulo, são discutidos aspectos das teorias do Caos e da Complexidade que foram utilizados para análises na área de ensino e aprendizagem de línguas e que fundamentam não só teoricamente, mas também metodologicamente (de acordo com o capítulo 2) as análises conduzidas nesta pesquisa. Busco relacionar algumas ideias e aspectos destacados até então a essa perspectiva.

---

to function in the world, participation requires producing as well as consuming media, expertise means leveraging digital spaces to further one's goals, and social systems have permeable boundaries with overlapping trajectories of participation" (SQUIRE, 2008, p.667).

#### **1.4 Complexidade, motivação e aprendizagem de inglês: em busca da compreensão de eventos (complexos) de letramentos**

Pesquisadores têm buscado nas teorias do Caos e da Complexidade formas de entender fenômenos de diversas áreas, como economia, física, biologia e educação. A ideia de que sistemas adaptativos complexos (SAC) mantêm-se e, ao mesmo tempo, mudam constantemente pela interação de seus elementos pode ser bastante importante para análise de algumas situações e demonstrar que o todo é mais do que a soma das partes, conforme destaca Morin (2011).

O autor acredita que o pensamento complexo pode ser conduzido a partir de três princípios. O primeiro é o princípio dialógico, que “nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (p.73-74). Nesse sentido, sistemas complexos comportam elementos que, embora sejam diferentes entre si, apresentam características comuns que os mantêm juntos. Já o segundo princípio é o da recursividade organizacional, pelo qual “um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que os produz. (...)” (p.74). Dessa forma, há uma ruptura com a ideia linear de causa e efeito, pois o que é produzido pelo sistema se auto-organiza, de modo que se torna também produtor. O terceiro princípio é o hologramático. Segundo Morin (2011), “o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.” (p.74). Assim, os sistemas complexos são constituídos pela interação de todos seus elementos, mas cada um desses elementos funciona também como um todo.

Com relação aos comportamentos de sistemas complexos, Morin (2011) destaca que é importante analisar como o sistema se ordena e desordena. Para o autor:

a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem (MORIN, 2011, p. 63).

Bertalanffy (2009) também aponta que, pelo viés da complexidade, o todo é mais do que a soma das partes e, logo, as características constitutivas do sistema não podem ser explicadas a partir das características das suas partes isoladas. O autor defende que

as características do complexo, portanto, comparadas às dos elementos, parecem “novas” ou “emergentes”. Se porém conhecemos o total das partes contidas em um sistema e as relações entre elas, o comportamento do sistema pode ser derivado do comportamento das partes. Podemos também dizer: enquanto podemos conceber uma soma como sendo composta gradualmente, um sistema, enquanto total de partes com suas inter-relações, tem de ser concebido como constituído instantaneamente (p. 83).

Deste modo, a aprendizagem pode ser entendida pelo viés da complexidade, já que é algo bastante particular. Ao se pensar na aprendizagem de línguas, especificamente, é importante considerar todas as características de tais sistemas e de seu funcionamento, bem como todos os fatores externos que podem influenciá-la.

Para Bertalanffy (2009), “um sistema [complexo] pode ser definido como um complexo de elementos em interação” (p.84). Logo, a interação entre os elementos que constituem os sistemas complexos é fundamental para a emergência de uma ordem sistêmica e, por conseguinte, para a sobrevivência do organismo complexo. Se pensarmos em um aprendiz pelo viés da complexidade (PAIVA, 2005), considera-se que há diversos aspectos que irão afetar a forma como ele/ela aprenderá um idioma estrangeiro, sejam eles cognitivos ou externos. Da mesma forma, se uma sala de aula ou um ambiente virtual de aprendizagem (VETROMILLE-CASTRO, 2007; MARTINS, 2008) forem considerados um sistema complexo, percebe-se a constante interação entre os alunos, entre o professor e os alunos ou entre alunos, professor e profissionais da escola. A própria aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) pode ser compreendida a partir dessa perspectiva, visto que não é um processo linear e previsível. Assim, esse processo seria um conjunto de conexões em um sistema dinâmico que se move na direção da beira do caos, considerada a zona de criatividade com o potencial máximo de aprendizagem<sup>62</sup> (PAIVA, 2013). As identidades também podem ser entendidas pelo viés da Complexidade e do Caos, visto que são *identidades fractalizadas* (SADE, 2009), isto é, são múltiplas, constituídas por diversos “eus” ou fractais, que atuam não só na escola ou em situações de uso da língua alvo, mas em diferentes situações do nosso dia a dia. Esses fractais representam o todo de cada indivíduo, o qual depende de cada uma dessas pequenas partes. A motivação para a aprendizagem de línguas também pode ser compreendida pelo mesmo viés, de modo que a motivação passa a ser entendida como

---

<sup>62</sup> “In this new perspective, a SLA model should be considered as a set of connections within a dynamic system that moves in the direction of the “edge of chaos” considered as a zone of creativity with the maximum potential for learning” (PAIVA, 2013, p.407).

dinâmica e instável, característica de contextos e interações específicas, e como um processo ao invés de estado dos aprendizes (DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015). Este processo tem uma relação importante com o contexto, que, em situações de aprendizagem, é moldado pela interação com o aprendiz (USHIODA, 2015).

Larsen-Freeman (1997) também reitera que comportamento dos sistemas complexos é mais do que um produto resultante do comportamento dos seus elementos individualmente, visto que ele emerge das interações entre seus integrantes (p.143)<sup>63</sup>. Desta forma, pode-se afirmar que os SAC são constituídos constantemente pelas relações de troca e, por isso, são imprevisíveis. Larsen-Freeman (1997) aponta que qualquer tipo de estímulo nas interações “pode ser suficiente, em qualquer ocasião, para causar uma grande convulsão no sistema, ou para lançar o sistema em um estado caótico” (p.143)<sup>64</sup>. Com isso, no processo de aprendizagem dos indivíduos pela perspectiva da complexidade, por exemplo, deve-se considerar que os efeitos da interação entre seus constituintes, bem como de novos elementos ou comportamentos nesse sistema, não podem ser definidos previamente. Além disso, Larsen-Freeman (1997) destaca que os SAC são abertos, sensíveis às condições iniciais, sensíveis ao *feedback*, imprevisíveis, auto-organizáveis, não lineares, dinâmicos e adaptativos.

Já Johnson (2001) salienta o fato de a auto-organização sistêmica ocorrer de acordo com regras de baixo nível, as quais moldam o sistema. O autor pontua que “o movimento das regras de baixo nível à sofisticação de alto-nível é chamado de emergência”<sup>65</sup> (p.18). Logo, os sistemas são regidos por normas, mas eles se auto-organizam de acordo com seus integrantes e com tais regras, constituindo-se, assim, conforme tal ordenação. Não há como impor a forma como o sistema será arrumado, pois isso depende da maneira como seus elementos se comportam.

Dessa maneira, com base no que foi apresentado por Bertalanffy (2009), Larsen-Freeman (1997), Johnson (2001) e Morin (2011), é possível constatar que os SAC são formados a partir da interação dos seus elementos e que seus comportamentos são influenciados pelos comportamentos dos seus integrantes. Além disso, os sistemas

---

<sup>63</sup> “The behavior of complex systems is more than a product of the behavior of its individual components” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.143).

<sup>64</sup> “A simple trigger, one which occurs all the time, might be enough on any given occasion to bring about a great convulsion in the system, or to throw the entire system into a chaotic state” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.143).

<sup>65</sup> “The movement from low-level rules to higher-level sophistication is what we call emergence” (JOHNSON, 2001, p.18)

complexos são imprevisíveis, de modo que são suscetíveis à desestabilização. Gleick (1988), ao abordar os estudos que levaram ao surgimento do interesse de cientistas pela Complexidade, relata que os matemáticos, ao estudarem o comportamento de pêndulos, fizeram a seguinte constatação:

(...) o comportamento desordenado de sistemas simples agia como um processo criativo. Isso gerava a complexidade: padrões amplamente organizados, por vezes estáveis e instáveis, por vezes finitos e infinitos, mas sempre com a fascinação de coisas vivas (p.43)<sup>66</sup>.

A criatividade dos SAC está relacionada à sua capacidade de adaptação às diferentes condições impostas por comportamentos diversos dentro desses sistemas. Tais comportamentos podem ser estáveis e instáveis simultaneamente, de forma que as influências de um sobre o outro também são imprevisíveis. Novamente, ao se pensar na aprendizagem de uma língua estrangeira como um SAC, é possível considerar que a criatividade esteja na produção do aprendiz nessa língua, a partir da interação existente com o professor, uma atividade, um filme ou um jogo. Os sistemas são abertos e, por isso, recebem diversas influências. Porém, isso não significa que a aprendizagem só se desenvolve pelo conhecimento partilhado em sala de aula; ao contrário, há outras formas pelas quais o contato com a língua alvo é estabelecido e que podem estimular a zona de criatividade e, assim, a aprendizagem do idioma.

Outro aspecto importante é a sensibilidade de sistemas complexos ao *feedback*. Palazzo (1999) define estruturas de *feedback* como relações de causas e efeitos. Segundo o autor, “quanto mais complexo um sistema (seres vivos, por exemplo) maior o número de estruturas de feedback que apresenta”. As estruturas de *feedback* possibilitam a e fazem parte da auto-organização, possibilitando a emergência de novas propriedades em um sistema complexo. Nesse mesmo sentido, Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam que as interações nos sistemas complexos acontecem de forma estruturada, o que leva a auto-organização ou a emergência de novos comportamentos. Além disso, “os agentes ou elementos em um sistema complexo mudam e adaptam-se em resposta ao feedback<sup>67</sup>” (p.2). Larsen-Freeman (1997), a partir de Briggs (1992), associa essa característica à definição de seleção natural para Darwin:

---

<sup>66</sup> “Those studying chaotic dynamics discovered that the disorderly behavior of simple systems acted as a creative process. It generated complexity: richly organized patterns, sometimes stable and sometimes unstable. Sometimes finite and sometimes infinite, but Always with the fascination of living things” (GLEICK, 1988, p.43).

O feedback positivo leva a evolução adiante. Enquanto isso, o feedback negativo, na evolução, evita que as mudanças de mutação fujam do controle – o poder de freagem de muitos ciclos de *feedback* negativo simplesmente acaba com grande parte da mutação e mantém estável o design das espécies por longos períodos de tempo (BRIGGS, 1992, p.26 APUD LARSEN-FREEMAN, 1997)<sup>68</sup>.

Deste modo, as estruturas de *feedback* presentes em sistemas complexos possibilitam as constantes auto-organizações, adaptações, emergências de novos comportamentos. Larsen-Freeman (2015) destaca que um sistema complexo se adapta através da mudança em resposta a qualquer tipo de *feedback* (positivo ou negativo). Esse *feedback*, segundo a autora, emerge do próprio ambiente que está passando pela mudança. O *feedback* pode ser, assim, positivo ou negativo e isso determinará as interações e adaptações decorrentes. Um *feedback* positivo indica uma resposta positiva, com efeito amplificador, a partir da inserção ou aceitação de outros elementos ou ações no sistema complexo. Já o *feedback* negativo é uma resposta negativa a partir do mesmo tipo de inserção ou, neste caso, de não aceitação de outros elementos ou ações, com um efeito atenuante no sistema complexo em questão. Independentemente do tipo de *feedback*, o sistema complexo em questão responderá e mudará de alguma forma.

Ao se pensar no processo de aprendizagem, a partir das estruturas de *feedback*, é importante considerar que essas estruturas são tanto parte do *feedback* esperado pelo sistema de ensino em questão (professor, aplicativo, *website*), como já destacado, quanto outras estruturas que podem surgir e influenciar esse processo, como comentários, opiniões pessoais, desempenho, fatores cognitivos, etc. O *feedback* dado pelo professor, por exemplo, é esperado e previsível e desencadeará uma relação de causa e efeito. Entretanto, não há como prever esse o efeito desse *feedback* no processo de aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, um mesmo *feedback* dado a uma turma inteira de alunos pode ter efeitos diversos, de acordo com os processos de auto-organização em cada sistema complexo em questão.

---

<sup>67</sup> “The agents or elements in a complex system change and adapt in response to feedback. They interact in structured ways, with interaction sometimes leading to self-organization and the emergence of new behavior.” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.2)

<sup>68</sup> “Positive feedback kicks evolution forward. Meanwhile, negative feedback in evolution keeps mutation changes from spiraling out of control – the checking power of many negative feedback loops simply wipes out most mutation and keeps the design of the species stable for long periods of time.” (BRIGGS, 1994, p.26 APUD LARSEN-FREEMAN, 1997)



Por fim, dentro da perspectiva do Caos e da Complexidade, é importante destacar os comportamentos seguidos pelos integrantes dos sistemas adaptativos complexos, chamados de *atratores*. Lewin (1999) define atratores como “estados aos quais o sistema se adapta eventualmente, dependendo das propriedades do sistema”<sup>69</sup> (p.20) e afirma que os SAC sempre buscam padrões de comportamento ao interagir com o meio ambiente e, conseqüentemente, com outros elementos. A partir dessas interações, os sistemas adaptam-se constantemente e mantêm comportamentos estáveis. Contudo, a estabilidade dos SAC não é fixa, já que os efeitos das interações entre seus elementos são imprevisíveis. Com isso, há comportamentos instáveis e imprevisíveis nos sistemas, chamados de *atratores estranhos*. Os atratores estranhos, quando aparecem, provocam uma nova adaptação dos sistemas, os quais podem não aceitar esse comportamento ou adotá-lo como parte do seu comportamento padrão. Independentemente do que aconteça, os sistemas mudam em algum nível porque precisam se estabilizar novamente.

Voltando à consideração da aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo, percebe-se que há comportamentos comuns a esses sistemas, como a resistência inicial de um aluno para produzir na língua alvo ou a produção inicial de estruturas inadequadas na língua alvo, e comportamentos que podem surgir inesperadamente e causar alguma mudança, como produções novas sem inadequações ou com inadequações inesperadas devido a inserção de um novo conteúdo linguístico ou de uma nova função linguística ou, ainda, produções diferentes das estruturas vistas em aula. Esses comportamentos são gerados, muitas vezes, como uma resposta – ou *feedback* – a alguma ação ou elemento. Caso um novo tipo de atividade, que não fazia parte do planejamento da disciplina ou que é diferente das atividades que costumavam ser realizadas, seja apresentado pelo professor, os processos de aprendizagem envolvidos podem passar a se desenvolver de formas diferentes, com comportamentos diferentes. Isso pode influenciar, inclusive, na motivação dos alunos, exercendo um *feedback* positivo, quando o processo de aprendizagem ocorre de modo bem-sucedido, ou um *feedback* negativo, quando esse processo não ocorre dessa forma. Ainda, poderíamos pensar nas relações que a função linguística trabalhada pode já ter tido na vida de cada aluno ou nas relações que são feitas devido ao contato que esses alunos

---

<sup>69</sup> “Most complex systems exhibit what mathematicians call attractors, states to which the system eventually settles, depending on the properties of the system” (LEWIN, 1999, p.20).

têm fora da sala de aula com a língua alvo. É claro que há inúmeros outros fatores que podem estar envolvidos em qualquer reação e que podem influenciar no tipo de *feedback* exercido e, conseqüentemente, nos novos comportamentos que surgem.

Com base no que foi apresentado nesta seção (e nas demais), ao pensar nos meus contextos de investigação, entendo que os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira ou adicional caracterizam-se como sistemas adaptativos complexos; entendo também que há uma série de fatores que influenciam constantemente esses sistemas e que promovem interações, adaptações e mudanças. Quando cada um dos alunos realizou as séries de atividades gamificadas e não-gamificadas, as suas motivações também influenciaram essa resolução, podendo não ter sido sempre as mesmas (ou com o mesmo nível de intensidade). A motivação também é considerada como um sistema complexo, que pode ser analisado pelo mesmo viés. Há uma série de fatores que influenciam a sua constituição em cada situação. Além disso, há uma constante relação entre a aprendizagem e a motivação, podendo-se pensar na correlação desses sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Considero, também, que a realização de cada atividade, seja ela gamificada ou não-gamificada, foi um evento de letramentos, no qual havia a interação entre os alunos, os meios e dispositivos (*ELO* e celular, *tablet* ou computador), as representações culturais e situações específicas de cada realização. Este evento é entendido e definido aqui por mim como um *evento complexo de letramentos*, cuja constituição envolvia tanto os processos de motivação e de aprendizagem de inglês quanto as práticas de letramentos desses alunos. A presença ou a ausência da gamificação era uma condição inicial, que poderia influenciá-lo. Na análise dos dados, no capítulo 4, apresento as características dos eventos complexos de letramentos analisados a partir do viés da complexidade.

A seguir, apresento a abordagem metodológica da pesquisa. Explico como a perspectiva da complexidade também esteve presente na análise e quais os critérios e instrumentos de coleta de dados escolhidos para essa pesquisa qualitativa. Descrevo também a ferramenta escolhida para a elaboração e realização das atividades.

## 2 PROPOSTA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica utilizada para investigar a relação entre os processos de aprendizagem e de motivação, considerando as práticas de letramentos, especialmente em games, de alunos através da realização de atividades gamificadas e não-gamificadas para aprendizagem de inglês. Explico como foi realizada a coleta de dados e, inicialmente, apresento aspectos teóricos que embasaram a metodologia deste trabalho.

Na primeira, intitulada “Abordagem qualitativa e complexa”, apresento, inicialmente, uma breve contextualização da pesquisa e explicação do Estudo 1 e do Estudo 2. Após, são discutidas as bases metodológicas escolhidas, que caracterizam a forma como os dados foram não só coletados, mas também interpretados, juntamente com o referencial teórico já apresentado.

A seguir, na seção “Recursos educacionais abertos (REA) em tempos de gamificação e *game literacy*: sua importância no contexto atual de ensino e aprendizagem”, discuto a definição de recursos educacionais abertos (REA) (UNESCO, 2012; OKADA et al. 2013, WILEY, 2008; LEFFA, 2006b), visto que a ferramenta escolhida por mim, para este trabalho de pesquisa, permite a elaboração e a realização das atividades de REA. Essa discussão é importante porque, ainda que não seja considerada a gamificação como aspecto inovador e motivador na elaboração e realização de atividades, o *Ensino de Línguas Online* (ELO)– sistema de autoria escolhido para a criação das atividades,– permite a criação de ambos os tipos de atividades e propicia, aos professores e alunos, um outro espaço para a prática linguística, no qual esta pode acontecer de forma adaptável à disponibilidade e aos recursos digitais escolhidos. Esse espaço é importante por não ter custos, já que é aberto, e pela possibilidade de reutilização e adaptação de atividades já existentes no sistema. É feita uma comparação entre a definição de REA com as definições de objetos de aprendizagem (WILEY, 2008; LEFFA, 2006b; BANNAN-RITLAND; DABBAGH; MURPHY, 2000) e de objetos de aprendizagem de línguas (OAL) (VETROMILLE-CASTRO et al., 2012).

Já na terceira seção, intitulada “Sistema de autoria para elaboração de atividades gamificadas e não-gamificadas”, apresento o sistema de autoria escolhido para a elaborar as atividades utilizadas nesta pesquisa, *ELO*, bem como suas principais

características. Dando sequência à definição de REA apresentada na seção anterior, discuto algumas questões consideradas na elaboração e realização das atividades.

Por fim, na última seção, “Contextos de pesquisa, recursos usados e coleta de dados”, apresento cada uma das situações de coleta de dados e os recursos usados em cada momento, de acordo com cada contexto. Apresento, brevemente, as principais características de cada momento de realização da pesquisa.

## 2.1 Abordagem qualitativa e complexa

Nesta pesquisa, o enfoque é essencialmente qualitativo, com a análise dos desempenhos dos alunos, dos questionários que foram aplicados em ambas as coletas e dos relatos sobre as atividades e práticas de letramentos que podem ter influenciado os dados. Buscou-se compreender como os dados se relacionam, nos contextos específicos, e de que forma podem indicar a importância e a eficácia da gamificação para o ensino de inglês nas situações analisadas.

A coleta de dados foi dividida em duas etapas: Estudo 1 e Estudo 2. O Estudo 1 foi inicialmente pensado como uma pesquisa piloto, na qual seria possível averiguar de que forma as atividades seriam realizadas, se o tempo seria ou não suficiente e se haveria aspectos específicos que pudessem apontar para uma maior ou menor motivação dos alunos, como o *design* diferenciado das atividades, o *ranking* de classificação e pontuação, as práticas de letramentos relacionadas a videogames, etc. De acordo com van Teijlingen e Hundley (2001),

uma das vantagens de se conduzir um estudo piloto é que ele pode ilustrar onde o projeto principal pode falhar, onde protocolos de pesquisas podem não ser seguidos, ou se os métodos ou instrumentos propostos são inapropriados ou muito complicados<sup>70</sup>.

Contudo, após a aplicação da então pesquisa piloto e da análise dos dados, percebi que ela não poderia ser considerada apenas como pesquisa piloto, já que os dados provenientes foram relevantes e tornaram-se parte da análise que conduzi neste

---

<sup>70</sup> “One of the advantages of conducting a pilot study is that it might give advance warning about where the main research project could fail, where research protocols may not be followed, or whether proposed methods or instruments are inappropriate or too complicated” (VAN TEIJLINGEN; HUNDLEY, 2001).

trabalho. Além disso, visto que parti de uma perspectiva complexa para meu estudo, a ideia de considerar uma pesquisa piloto e uma pesquisa final não seria adequada porque as interações ocorridas em cada etapa seriam únicas e características de cada contexto e situação de aplicação. Por isso, optei pela utilização dos termos Estudo 1 e Estudo 2, buscando englobar ambos os momentos de coleta de dados e as características de cada um deles.

O Estudo 1 foi desenvolvido com quatro alunos, do 8º semestre do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Inglês, que a realizaram juntamente com a pesquisadora. As realizações das atividades foram filmadas e os questionários foram respondidos no início e no final da pesquisa, respectivamente. A filmagem, neste caso, também foi utilizada como subsídio para a análise de dados.

Já o Estudo 2 foi desenvolvido com uma turma, de oito alunos, do 4º semestre de um curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Inglês e Espanhol. As atividades fizeram parte da disciplina de Inglês (Análise Linguística do Inglês). A turma tinha 16 alunos, porém 14 autorizaram o uso dos dados. Dos 14 alunos, foram usados os dados referentes aos processos de realização de atividades, respostas aos questionários e relatos ao longo do semestre de oito alunos, os quais completaram todas as atividades elaboradas. Nesta turma, não foi feita a filmagem das atividades e a pesquisadora não esteve presente durante as suas realizações. Os alunos faziam as atividades em horário inverso ao das aulas, dentro do prazo estipulado. A pesquisadora, enquanto professora da disciplina, avaliou a pontualidade e o desempenho dos alunos, de modo que tais dados foram considerados na análise. Ao longo do semestre, foram realizadas conversas com os alunos ou com a turma e os relatos foram anotados a fim de construir um diário de percepções e relatos, que também foi considerado nas análises.

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso e tem algumas das características apontadas por Bogdan e Biklen (1994) como partes de uma abordagem qualitativa: a investigação é descritiva (p.48), o processo interessa mais do que os produtos (p.49), a análise dos dados é indutiva, ou seja, não é feita para testar hipóteses, mas para que reflexões sejam construídas com base no material coletado (p.50) e o significado da análise é fundamental para a pesquisa (p.50).

As características apontadas pelos autores acima vão ao encontro de uma perspectiva complexa de pesquisa: como compreender as relações entre as práticas de letramentos, especialmente em games, dos alunos e a sua motivação para o processo de aprendizagem de inglês a partir da realização de atividades gamificadas e não-

gamificadas? Como abordar as diversas estruturas de *feedback* que surgiram ao longo de cada evento complexo de letramentos analisado?

Acredito que a perspectiva teórica que escolhi vai ao encontro da perspectiva de análise, já que meu foco são os eventos de letramentos em questão, os quais aconteceram a partir da interação de diversos elementos e de fatores espaciais, temporais, midiáticos e culturais. Desta forma, a análise das interações em cada evento complexo de letramentos é importante e mostra qual o papel exercido pela presença (e ausência) da gamificação na realização de atividades para aprendizagem de inglês. Além disso, a partir dessas interações entre os alunos e as atividades, em cada evento complexo de letramentos, busco verificar que estruturas de *feedback* emergiram e qual o papel dessas estruturas e das informações de *feedback* previstas nas atividades elaboradas nos eventos aqui analisados e nos processos de motivação e de aprendizagem envolvidos.

Considero, aqui, que a aprendizagem de inglês caracteriza-se como sistema complexo e que é um processo individual, isto é, pode ocorrer de maneiras diferentes de acordo com o aprendiz, o contexto, a motivação, entre outros elementos. Além disso, a motivação também é considerada um sistema complexo, sendo entendida como um processo que sofre mudanças constantes também de acordo com a influência de outros elementos. Por isso, são considerados, assim, todas as informações – a partir dos dados coletados – que podem indicar aspectos relevantes na motivação dos alunos e nas suas opiniões acerca das atividades e que tenham aparecido nos dados. Todos os relatos dos alunos e as minhas percepções, como professora e pesquisadora, também são fundamentais para essa análise, além das respostas aos questionários.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) propõem cinco passos importantes para análises de fenômenos a partir da abordagem complexa. Dentre eles, destaca-se a consideração não só do aspecto a ser analisado, mas também de outros aspectos que podem influenciá-lo. Deste modo, os dados provenientes da pesquisa desenvolvida indicam aspectos que eu busquei observar, como as relações já propostas, mas também podem ter indicado outros aspectos, que foram analisados da mesma forma e que podem ter influenciado as relações investigadas.

Outro aspecto proposto pelas autoras é a importância das condições iniciais do sistema complexo analisado, já que influenciam a formação de um sistema e auto-organização. Essa característica é bastante importante porque, nos eventos complexos de letramentos analisados, a presença ou ausência da gamificação é uma condição

inicial que, juntamente com as demais, pode ter propiciado diferentes estruturas de *feedback*, adaptações e interações em cada evento.

Por fim, destaco mais um aspecto relevante para a análise: as relações estabelecidas dentro de um sistema complexo e outros, as quais mantêm a dinâmica de um sistema. Neste trabalho, proponho a ideia de eventos complexos de letramentos, que abrangem o processo de aprendizagem de inglês e a motivação para tal, a partir das relações com as práticas de letramentos em games dos alunos e a presença ou ausência de gamificação nas atividades realizadas. Sabe-se que tanto a motivação (DORNEY, MACINTYRE, HENRY, 2015) quanto a aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; LEFFA, 2009a) são analisadas através da perspectiva complexa e constituem-se, assim, como sistemas complexos. Ambos os sistemas estão relacionados a cada evento complexo de letramentos, embora não se tenha analisado-os exclusivamente. O objetivo desse trabalho foi investigar a relação entre esses sistemas com as práticas de letramentos em games dos alunos e a presença ou ausência de gamificação nas atividades elaboradas. Com isso, a aprendizagem e a motivação são sistemas complexos interligados, presentes em cada evento complexo de letramentos e que constituem as relações encontradas.

Apesar de esta pesquisa ter uma abordagem qualitativa, há dados quantitativos que são importantes para avaliar, em conjunto com os dados dos questionários, o desempenho dos alunos nas atividades, usando-se, para isso, a estatística descritiva. Eles não são considerados exclusivamente, mas, juntamente com os questionários, podem ilustrar a constituição dos eventos complexos de letramentos aqui analisados. Para a análise, é utilizada a estatística descritiva, a qual, segundo Huot (2002), caracteriza-se pelo “conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (p.60). Com isso, a partir dos dados recolhidos, são feitas considerações tanto sobre valores numéricos quanto sobre qualidades ou categorias averiguadas, as quais são classificadas de acordo com a modalidade assumida.

Deste modo, essa análise apresenta um pluralismo metodológico, originado de uma necessidade da pesquisa, conforme Bauer, Gaskell e Allum (2002). Destaca-se que, mesmo com a presença de dados quantitativos, a interpretação dos números também apresenta um viés qualitativo, visto que não há quantificação sem qualificação (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p.24).

Na seção seguinte, faço uma contextualização sobre a definição de recursos educacionais abertos (REA) em comparação com objetos de aprendizagem (OA) e objetos de aprendizagem de línguas (OAL). Abordo a sua importância como a possibilidade de outros espaços de aprendizagem, de reuso ou adaptação de atividades pelo professor e sua relação com o processo de gamificação de atividades para aprendizagem de línguas nos contextos analisados neste trabalho. Após, na seção 2.3, apresento o sistema de autoria utilizado para a elaboração dos REA que apliquei em minha pesquisa.

## **2.2 Recursos Educacionais Abertos (REA) em tempos de gamificação e *game literacy*: sua importância no contexto atual de ensino e aprendizagem**

Recursos Educacionais Abertos (REA) são materiais de ensino e aprendizagem disponíveis na Internet para o acesso de todos, sem custos financeiros. O termo foi cunhado pela UNESCO em 2002. Para a Unesco, os REA designa:

os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (UNESCO, 2012<sup>71</sup>).

Larry Cooperman, no livro “Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais” (2013)<sup>72</sup>, afirma que o desenvolvimento de REA implica a (co)criação, o compartilhamento, a remixagem, o reaproveitamento, a (re)utilização e a colaboração entre os autores e os materiais. Além disso, ressalta que as possibilidades de interação oferecidas pela *Web 2.0* são decisivas na disseminação e na (des)construção do conhecimento atualmente. O autor destaca também que, para o processo de criação de REA ser o mais claro e transparente possível, é preciso haver intencionalidade

---

<sup>71</sup> Disponível em:

<[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese\\_Declaration.htm](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.htm)> Acesso em: 25 jul. 2015.

<sup>72</sup> Disponível em: <<http://oer.kmi.open.ac.uk/?wpdmact=process&did=MS5ob3RsaW5r>> Acesso em: 25 jul. 2015.



educacional tanto para a construção de conhecimento quanto para os objetivos de aprendizagem, as tecnologias utilizadas e as possibilidades de reutilização.

No primeiro capítulo da obra “Coaprendizagem através de REA e Mídias Sociais”, Okada, Mikroyannidis, Meister e Little (2013) afirmam que a mídia social torna-se essencial para a aprendizagem colaborativa através dos REA porque é disseminada e disponibilizada globalmente, apresenta interface fácil de ser usada e baixo custo. Os autores partem da definição de coaprendizagem, que enfatiza a importância de mudança nos papéis de professores como distribuidores e alunos como receptores de conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se colaborativa, e o conhecimento passa a ser construído em conjunto. Segundo Okada et al. (2013), o conceito de coaprendizagem

se tornou mais significativo, devido a diversas vantagens de criação e troca de conteúdo gerado por usuários, rápido compartilhamento de informações, alta interoperabilidade, design centrado na aprendizagem colaborativa e social em rede.

Ao se abordar o uso de recursos educacionais abertos, a coaprendizagem torna-se também fundamental pela necessidade da abertura, de forma que há um processo contínuo e recíproco de trocas, mudanças e contribuições dos usuários e aprendizes. Okada et al. (2013) também reiteram a importância da reutilização no uso dos REA, ressaltando que essa perspectiva reforça a ideia de que REA são pensados para serem usados, reproduzidos e flexíveis, podendo ser adaptados de acordo com os objetivos e o contexto de uso. Os autores afirmam que, assim, a reusabilidade é “uma característica essencial para o desenho de REA para criar a facilidade e a flexibilidade para a adoção e ou adaptação”. A adoção é a seleção do material, a escolha pelo uso em determinado contexto. Já a adaptação refere-se às mudanças que podem ser feitas para que o material seja utilizado.

Okada et al. (2013) apresentam cinco princípios, definidos por Littlejohn (2003), que devem ser considerados para o desenvolvimento dos REA. Esses princípios foram apresentados na edição especial do *Journal of Interactive Media in Education*, “Reusing Online Resources: A Sustainable Approach to eLearning”, organizada por Littlejohn e Shum (2003). São eles: objetivos de aprendizagem claros e contextualizados, conteúdo granular bem descrito, princípios para a acessibilidade, metadados flexíveis e oportunidades para o discurso significativo. Nesse sentido, há uma preocupação não só

técnica no desenvolvimento de tais recursos, mas também pedagógica, voltada ao seu uso e a possíveis reutilizações, bem como ao seu conteúdo.

É importante diferenciar o que, no livro de Littlejohn e Shum (2003), é definido como objeto de aprendizagem (OA) de recursos educacionais abertos. Objetos de aprendizagem são, segundo Wiley (2008), “um recurso digital que pode ser reusado para mediar a aprendizagem” (p.346)<sup>73</sup>. Já REA são “um objeto de aprendizagem que pode ser livremente usado, reusado, adaptado e compartilhado” (p.346)<sup>74</sup>. Logo, recursos educacionais abertos são, para o autor, objetos de aprendizagem, mas com a característica da abertura, que possibilita tanto a adaptação quanto o compartilhamento livres.

Para Hilton e Wiley (2009), há quatro “Rs” que distinguem formalmente o que um REA permite com sua licença: *reuso*, *redistribuição*, *revisão* e *remix*. O reuso é o nível mais básico da abertura, de forma que as pessoas podem usar todo ou parte do trabalho para seus próprios objetivos. A redistribuição refere-se ao compartilhamento do trabalho com outras pessoas. Já a revisão trata da possibilidade de adaptação, modificação, tradução, ou mudança na forma do trabalho. Por fim, o remix consiste na combinação de dois ou mais recursos existentes para criação de um novo recurso, como o uso de áudios de palestras de um curso com uma apresentação de slides de outro curso para criar um novo trabalho<sup>75</sup>.

Indo ao encontro das características apresentadas em Littlejohn e Shum (2003), apresentam-se aqui as quatro características técnicas de objetos de aprendizagem, de acordo com Leffa (2006b): granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade. A granularidade refere-se ao tamanho do objeto de aprendizagem, de modo que quanto menor for, mais fácil será de uni-lo a outro OA a fim de formar um objeto maior ou mais completo. Segundo Leffa (2006b), um OA “é, portanto, um módulo que pode se ajustar a outros de várias maneiras, formando um conjunto

---

<sup>73</sup> “A digital resource that can be reused to mediate learning” (WILEY, 2008, p.346).

<sup>74</sup> “A learning object that can be freely used, reused, adapted, and shared” (WILEY, 2008, p.346).

<sup>75</sup> “Reuse—This is the most basic level of openness. People can use all or part of the work for their own purposes (e.g. download a copy of a song to listen to at a later time).

Redistribute—People can share the work with others (e.g. email a digital article to a colleague).

Revise—People can modify, translate, or change the form the work (e.g. take a book written in English and turn it into a Spanish audio book).

Remix—Take two or more existing resources and combine them to create a new resource (e.g. take audio lectures from a course and combine them with a video from another course to create a new course)” (HILTON; WILEY, 2009, p.4).

homogêneo e funcional” (p.8). Já a reusabilidade “ao mesmo tempo em que permite a reduplicação do mesmo objeto, também permite e exige sua evolução” (LEFFA, 2006b, p.10). A evolução mencionada por Leffa (2006) refere-se aos aspectos técnicos do OA, como o fato de poder ser usado em sistemas operacionais diferentes, com programas diferentes ou até em navegadores diferentes. A interoperabilidade é uma característica bastante próxima da reusabilidade em seu sentido adaptativo. Pela interoperabilidade, pode-se ver o quanto um OA é adaptável a diferentes sistemas e plataformas. Para Leffa (2006b), os autores de OA não deveriam se preocupar com essa característica, mas sim a própria ferramenta de autoria onde o OA é elaborado:

(...) a ferramenta, ou o sistema de autoria usado pelo professor deve ser capaz de administrar todos esses detalhes estritamente técnicos. Cabe ao professor introduzir os dados no sistema, de acordo com a saída que deseje, sem qualquer preocupação com seu funcionamento. O processamento que acontece entre o input (entrada dos dados) e o output (atividade desejada) é problema do sistema de autoria, que funciona nesse caso como uma verdadeira caixa preta (p.12).

Por fim, Leffa (2006b) define a recuperabilidade, que é a forma como um OA pode ser acessado pelos interessados. Tal acesso é feito pelos metadados do objeto, que são definidos como:

um sistema de catalogação, como se usa numa biblioteca, onde a ficha do livro informa não apenas sua localização nas prateleiras, mas também fornece descritores como o título, nome do autor, número de ISBN ou até palavras-chave, permitindo, às vezes, a busca por qualquer um desses descritores (LEFFA, 2006b, p.12-13).

Logo, os dados dependem dos objetivos do OA, do público para o qual foi pensado, do conteúdo abordado, nível de dificuldade, entre outros. Nesse sentido, tais características estão voltadas aos aspectos técnicos dos OA, não havendo enfoque para a questão pedagógica. Leffa (2006b) aborda o aspecto da neutralidade teórica, pelo qual não há teorias de aprendizagem por trás da elaboração de OA. É um aspecto discutido na área, mas que se torna importante para que os objetivos dos objetos sejam atingidos, bem como as oportunidades de discurso significativo, conforme Littlejohn e Shum (2003).

Vetromille-Castro et al. (2012; 2013), ao pensar na importância de OA para o ensino e aprendizagem de línguas, acreditam que, por não haver um embasamento teórico em sua formulação, eles não representariam as necessidades do ensino comunicativo de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), bem como do ensino e aprendizagem mediados por computador (CALL). Para buscar uma melhor definição,

voltada especialmente ao ensino de línguas, os autores partem do conceito de que um OA é “qualquer coisa digital com objetivo educacional” (WILEY, 2000; GIBBONS; NELSON; RICHARDS, 2000; LEFFA, 2006b). Analisam, então, as quatro características apresentadas por Leffa (2006b) (granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade) e discutem de que forma os aspectos pedagógicos poderiam ser considerados em cada uma delas. Com relação à granularidade, por exemplo, Vetromille-Castro et al. (2012) retomam Wiley (2000) ao defini-la como a condição do OA para gerar aprendizagem por si só. Dessa forma, acreditam que

um OA com uma granularidade que permite a reusabilidade e a interoperabilidade (características que são tratadas a seguir) no uso do recurso em um nível de representação que é relevante ao processo de aprendizagem pode ser considerado como tendo uma granularidade adequada (VETROMILLE-CASTRO et al., 2012, p.244).

Já a reusabilidade é responsável pela possibilidade de o OA ser utilizado em outro contexto de ensino. Ela pode ser vista de duas formas, tanto por o OA ser usado novamente em outra situação de aprendizagem com pequenas alterações ou ser usado para ensinar diferentes conteúdos (p. 245). A interoperabilidade refere-se à possibilidade técnica do OA para se agregar a outros. Entretanto, “nos estudos feitos pelo nosso grupo, constatamos que essa definição se faz incompleta porque não abarca o aspecto pedagógico do objeto” (VETROMILLE-CASTRO et al., 2012, p.245).

Por fim, a recuperabilidade refere-se aos repositórios, que são as plataformas ou sites que armazenam os OA. São, assim, os locais onde professores e alunos procurarão as atividades. Nesse aspecto em especial, Vetromille-Castro et al. (2012) destacam a importância de metadados pedagógicos, além dos metadados técnicos, para a localização dos OA. Os metadados são etiquetas que classificam os OA, de forma que “o usuário pode procurar por alguns metadados mais específicos, a fim de localizar o que precisa” (p. 245). A não existência de metadados pedagógicos faz com que a aprendizagem não seja levada em conta, já que características como o nível linguístico, o conteúdo, o tema da atividade são importantes para o planejamento do professor.

Além dessas características, Vetromille-Castro et al. (2012) abordam a questão da neutralidade teórica dos OA, já discutida por autores como Leffa (2006b) e Bannan-Ritland, Dabbagh e Murphy (2000). Essa neutralidade “demonstra que a lacuna teórica dificulta a apresentação de objetos que possibilitem o desenvolvimento de um processo de aprendizagem em sala de aula” (VETROMILLE-CASTRO et al., 2012, p.246).

Assim, Vetromille-Castro et al. (2012) argumentam que deve haver fundamentação teórica no aspecto pedagógico da elaboração desses OA e propõem a definição dos Objetos de Aprendizagem de Línguas (OAL), baseada em princípios das abordagens comunicativa e colaborativa de aprendizagem (CANALE e SWAIN, 1980; DILLENBOURG, 1999) e nos aspectos de usabilidade pedagógica (VETROMILLE-CASTRO, 2003). Os autores fazem uma releitura dos princípios comunicativos de Canale e Swain (1980), adaptados para os OAL:

- 1) O objetivo principal de um OAL deve ser o de facilitar a integração das competências gramatical, sociolinguística e estratégica.
- 2) O OAL deve ter foco nas necessidades de comunicação do aprendiz.
- 3) O OAL deve proporcionar oportunidades para que o aluno interaja em situações reais e significativas de comunicação, sejam elas de produção e/ou compreensão oral e/ou escrita. Entendemos como 'reais' aquelas situações que, ainda que não ocorram de fato no processo de ensino, representam ou retratam eventos possíveis de uso comunicativo da língua fora do contexto da sala de aula.
- 4) O OAL deve dar atenção à forma da LE em situações de comunicação, levando o aluno do implícito ao explícito no uso da língua.
- 5) O OAL deve possuir aspectos sócio-linguístico-culturais da LE e dos próprios aprendizes, para facilitar a aprendizagem do uso da língua. (p. 250)

Destaca-se, assim, que os OAL, tendo como uma de suas características a reusabilidade, preveem, a sua reutilização, tanto para outro grupo de alunos, sem alterações, quanto para um grupo diferente, com necessidades diferentes, e com a possibilidade de alterações. O professor tem a liberdade de mexer no OAL e de adaptá-lo ao contexto. Como apontado, esses objetos visam ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, na aprendizagem de línguas, apresentando características de usabilidade de *design* e pedagógica (VETROMILLE-CASTRO, 2003).

Dessa forma, a definição de OAL torna-se fundamental porque engloba, através de uma abordagem comunicativa, aspectos pedagógicos que são tão importantes quanto os técnicos. Embora não haja uma discussão quanto à abertura desses OAL, especialmente referente ao acesso, acredito que seja relevante pensar no desenvolvimento de REA a partir das características de OAL no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Os REA, desta forma, seriam OAL com as mesmas preocupações pedagógicas, buscando atender os princípios das abordagens comunicativa e colaborativa de aprendizagem (CANALE e SWAIN, 1980; DILLENBOURG, 1999).

Retomando a importância das mídias sociais no mundo digital, Okada et al. (2013) reiteram a necessidade de “investigar estratégias para o desenvolvimento de redes de coaprendizagem em torno de REA, não só para a aprendizagem social, mas também para a produção coletiva”. Para os autores, as mídias sociais propiciam *feedback* rápido, criação de significado, conhecimento gerado pela comunidade, entre outras vantagens. A coaprendizagem, nesse sentido, aumenta a oportunidade de coautoria em REA, promove a troca de *feedback*, motiva os aprendizes a compartilhar suas produções e processos de aprendizagem e contribui para a disseminação do conhecimento. Além disso, as mídias sociais e os REA são vantajosos, segundo Okada et al. (2013), porque estão disponíveis na rede, é possível receber respostas instantâneas e editá-los de acordo com as necessidades e há facilidade de uso para comunicação.

Ao trazer a discussão de mídias sociais e REA, é importante ressaltar que as novas possibilidades de usos de recursos digitais na educação não podem ser associadas como causas da falência da escola. Amiel (2012) afirma que

criticar a instituição escolar é lugar comum. É bem mais difícil encontrar alguém que defenda o modelo de escola como a conhecemos. Mas se a transformação da escola é objeto de estudo e crítica desde o início do século XX, os argumentos para sua radical transformação tomaram novo impulso com a popularização da internet e das novas mídias (AMIEL, 2006 APUD Amiel, 2012, p.22).

Amiel (2012) afirma que a escola mudou ao longo do tempo e que não é a mesma em todo o Brasil, por exemplo. Há diferenças entre as diferentes regiões, mas é comum o surgimento de “modelos híbridos que buscam modificar, estender, rever ou transformar elementos da escola como a conhecemos” (AMIEL, 2012, p.23). Para o autor, os REA são propulsores de novas configurações de ensino e aprendizagem. Amiel (2012) ressalta que há projetos nas esferas de ensino que envolvem a busca por novas práticas na produção de recursos educacionais e que a expansão da educação à distância depende de recursos digitais, sejam eles abertos ou não.

O autor também aponta que o caráter aberto dos recursos educacionais ajuda na compreensão da educação por todos os atores envolvidos, inclusive de gestores e responsáveis pelos alunos. Dessa forma, ele acredita que a abertura pode gerar uma postura crítica de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a possibilidade de experimentar atividades diferentes em situações diferentes de aprendizagem. Ressalta que:

Em outras palavras, não podemos determinar como um dispositivo vai ser utilizado em todos os contextos; e, principalmente, que configurações podem emergir na medida em que grupos de pessoas e dispositivos se encontram em torno de diferentes objetivos e atividades. Reconhecer a indeterminação tecnológica não descarta o planejamento. Ao contrário, determina que devemos cultivar e apoiar essas possibilidades. A criatividade e a inovação pedagógica só podem se manifestar em um ambiente que as permita florescer (AMIEL, 2012, p.27-28).

Nesse sentido, Amiel (2012) defende que as experiências de usos de REA sejam compartilhadas e sistematizadas a fim de refletir sobre as práticas. O uso de REA e o compartilhamento de experiências gera, por sua vez, um “conhecimento aberto”, que pode ser repensado e reusado por pesquisadores, professores e alunos. Por fim, o autor destaca que, embora o acesso a dispositivos digitais e à conexão de banda larga ainda seja limitado no Brasil, o desenvolvimento tecnológico muda, de fato, as expectativas e potencialidades da escola, já que ela também recebe influências positivas dessas novas ferramentas e possibilidades.

Rossini e Gonzalez (2012) destacam que é necessária uma política de inclusão digital nas escolas para que seja possível o desenvolvimento dos REA, com licenças livres. Defendem, assim, que professores sejam capacitados e reconhecidos pela autoria dos REA e que haja um guia pedagógico a fim de auxiliar na (re)utilização dos REA. Com isso, seria possível

integrar a sociedade brasileira na chamada sociedade da informação, e daremos um grande e definitivo passo na direção da democratização do conhecimento, transformando radicalmente a educação, na medida em que educandos e educadores, para falar nos termos de Paulo Freire, poderão se apropriar do conteúdo que os mediatiza, sem que se trate de algo já feito, elaborado, acabado e terminado (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p.68).

Santos (2012) faz uma retomada do histórico da educação aberta, que iniciou com a instituição de universidades abertas. Os REA são uma forma de educação aberta, mas ela pode abordar outras práticas de ensino e aprendizagem. Santos (2012) destaca que a educação aberta começou como um conjunto de ideias e métodos de Walberg e Thomas, os quais, em 1972, divulgaram um estudo financiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, intitulado “Educação Aberta: uma definição operacional e validação na Grã-Bretanha e Estados Unidos”<sup>76</sup>. Neste estudo, os autores buscaram definir a ideia de educação aberta e as práticas que a constituíam. Afirmavam que ela vinha de práticas e experiências, ao invés de alguma perspectiva teórica, e era, assim,

---

<sup>76</sup> No original: *Open Education: an operational definition and validation in Great Britain and United States*.

um movimento que reagia à visão na qual o currículo deveria ser dividido em disciplinas, os alunos, agrupados por suas habilidades, e o professor, reconhecido por sua autoridade; que por sua vez também era exercida nos materiais instrucionais (WALBERG; THOMAS, 1972 APUD SANTOS, 2012, p. 73).

Santos (2012) ressalta que as práticas adotadas pelos professores adeptos à educação aberta eram inovadoras na época (década de 1970) porque se centravam no aluno e se distanciavam de uma abordagem comportamental. Para a autora, percebem-se aí as principais características da educação aberta para crianças: centrava-se no ensino com materiais diversos, os professores eram orientadores do processo e as trocas de experiências passavam a ser importantes para a aprendizagem.

Com relação ao ensino superior, Santos (2012) destaca que as principais características são a flexibilidade na admissão de alunos e o acesso gratuito à educação formal. A autora cita o exemplo da Universidade Aberta do Reino Unido (*The Open University- UK*), que foi fundada em 1969 e é o principal modelo de educação aberta no mundo e destaca que, apesar da flexibilidade na admissão de alunos, há “mais rigor no processo de aprendizagem e nas exigências para que o estudante seja certificado ao final do curso, em uma tentativa de assegurar a qualidade da aprendizagem” (SANTOS, 2012, p.77). Em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece acesso à educação superior sem custos e à distância. Trata-se, assim, de uma oportunidade de educação superior para pessoas que moram em regiões distantes de grandes centros urbanos.

Santos (2012) cita a Declaração da Cidade do Cabo sobre Educação Aberta (2007)<sup>77</sup>, a qual incentiva o uso dos REA a fim de ampliar o conhecimento. A autora afirma que a declaração

encoraja educadores e estudantes a participarem ativamente do movimento REA, publicando materiais, adaptando e os reutilizando; incentiva autores, educadores, editoras e instituições de ensino a disponibilizarem REA na rede; e, finalmente, convida os governos e outros atores sociais a fazerem da educação aberta uma alta prioridade (SANTOS, 2012, p.85).

Nesse sentido, percebe-se o quanto a ideia de abertura tem sido defendida, a fim de aumentar as chances de acesso à educação e de enfatizar a construção coletiva do conhecimento de acordo com a situação específica em que acontece. Porém, Santos (2012) afirma que não basta apenas o incentivo à criação e a disponibilização dos REA,

---

<sup>77</sup> Disponível em: <<http://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation>> Acesso em: 24 Fev. 2016.



mas também é necessário um incentivo para que as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem se engajem em práticas educacionais abertas (PEA). Essas práticas referem-se à criação, ao uso e ao reuso dos REA, de forma que a mera disponibilização dos REA não é suficiente. É preciso que tais práticas sejam fomentadas para que a abertura seja aproveitada da melhor maneira possível. Santos (2012) aponta que as PEA dizem respeito “à governança de vários atores sociais, como tomadores de decisão, gerentes educacionais, diretores de instituições de ensino, educadores e estudantes” (p.86), de modo que se tratam das práticas de utilização dos REA e, por isso, também é um conceito importante para esse processo.

Pretto (2012) faz uma observação interessante: quando os professores viram autores de materiais, eles fortalecem a produção de diferenças no ambiente escolar, já que a escola se torna um lugar de criação. É possível pensar em materiais produzidos para condições específicas, que geram novos aprendizados e novas produções. O autor destaca que essa nova relação estabelecida é importante porque

não pensamos nos materiais didáticos ou educacionais como definidores dos percursos formativos, mas sim como elementos que contribuem para a construção do que denomino de ecossistema pedagógico — que será formado pela escola, com toda a comunidade escolar, envolvida com e através das redes de informação e comunicação (PRETTO, 2012, p.97).

O processo de produção de materiais possibilita, simultaneamente, um cuidado com a cultura local e mundial, estabelecendo um diálogo entre diferentes perspectivas e contextos. Pretto (2012) acredita que a cultura e a educação devem estar articuladas, o que é impossibilitado pela homogeneização de materiais didáticos e currículos. A produção, reutilização e adaptação dos REA possibilita a aproximação de aspectos culturais, científicos, históricos e tecnológicos voltados a contextos específicos, que discutem tais aspectos com olhares característicos. O autor ressalta que não basta apenas a disponibilização dos REA gratuitamente na rede, os quais seriam adotados ou adaptados por outras escolas em outros lugares no mundo. Por isso, os REA são uma oportunidade para que professores e alunos, a partir da apropriação de recursos oferecidos pelas tecnologias e mídia digitais, possam produzir além de apenas adaptar ou adotar com base em contextos e fins específicos de uso.

Dessa forma, Pretto (2012) destaca que, com a produção colaborativa na rede, busca-se ampliar a capacidade de circulação dos REA elaborados nos centros maiores e menores. Contudo, essas produções dependem do protagonismo dos professores e dos

alunos para criar novas possibilidades para a educação, “articulando os conhecimentos e saberes emergentes das populações locais com o conhecimento já estabelecido pela ciência contemporânea e pelas culturas” (PRETTO, 2012, p.105). O autor reitera a necessidade de políticas públicas de formação docente para o uso de tecnologias digitais nessa perspectiva de produtores de conteúdos. O acesso ao conhecimento através das tecnologias digitais de informação e comunicação, assim, não é apenas relativo ao consumo, mas também à produção, possibilitando a interação entre outras culturas.

O Centro de Pesquisa em Educação e Inovação da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD)<sup>78</sup> publicou um relatório em 2007, após outros dois em 2001 e 2005, que abordou questões como o desenvolvimento de modelos de custo/benefício sustentáveis de REA, os direitos autorais relacionados aos REA, as barreiras e os incentivos para que universidades entreguem seus materiais a iniciativas em REA e as formas com que o acesso e utilidade de REA podem ser melhoradas para seus usuários. Segundo a OECD (2007), os REA representam uma nova confusão entre os limites da aprendizagem formal e da informal, mas podem fazer importante contribuição para uma fonte mais diversificada de materiais de aprendizagem. Deste modo, a OECD afirma que os governantes são “recomendados a ter uma abordagem holística perante aos materiais digitais de aprendizagem, dos quais os REA são apenas uma parte” (p.14)<sup>79</sup>.

No relatório, é apresentada a definição mais recorrente de REA como: “recursos educacionais abertos são materiais digitalizados oferecidos gratuitamente e abertamente a educadores, alunos e autodidatas para uso e reuso no ensino, aprendizagem e pesquisa”<sup>80</sup>(p.30). Os REA devem incluir um conteúdo a ser aprendido, que pode ser apresentado em cursos inteiros, conteúdos de módulos, objetos de aprendizagem, coleções ou revistas; ferramentas, que se referem ao *software* para o desenvolvimento,

---

<sup>78</sup>A Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD) é formada por 34 países que têm economias de mercado em comum uns com os outros, além de outros 70 países que não são membros, mas que promovem o crescimento, a prosperidade e o desenvolvimento sustentável da economia. A OECD promove um espaço onde os governantes podem comparar experiências políticas, buscar soluções para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar políticas domésticas e internacionais. Mais informações disponíveis em: <<http://usoeed.usmission.gov/mission/overview.html>>

<sup>79</sup> “Governments are advised to take a holistic approach towards digital learning resources, of which OER is but one part” (OCDE, 2007, p.14).

<sup>80</sup> “The definition of OER now most often used is: “open educational resources are digitised materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research” (OCDE, 2007, p.30).

uso, reuso, sistemas de administração da aprendizagem e do conteúdo, ferramentas para desenvolvimento de conteúdo; e comunidades de aprendizagem *on-line*.

Ainda de acordo com a OECD (2007), a abertura referente aos REA abrange dois aspectos importantes: a disponibilidade gratuita na Internet e o menor número possível de restrições quanto ao uso do recurso, sejam elas técnicas, legais ou financeiras. As restrições técnicas se referem à falta de interoperabilidade e à indisponibilidade de especificações técnicas. As restrições podem também ser sociais, relacionadas aos direitos autorais ou aos custos de acesso. Logo, a abertura deveria abranger oportunidades não discriminatórias de acessar e estudar qualquer recurso, além da disponibilidade aos usuários sem custos financeiros.

Outra forma de restrição social é relativa à geografia. Segundo a OECD (2007), “enquanto que a grande maioria de recursos de aprendizagem estão disponíveis globalmente, o direito para usar um recurso é limitado em alguns casos a uma área geográfica específica (...)”<sup>81</sup> (p.34). Deste modo, é possível que sejam usadas licenças para especificar o tipo de uso do recurso que será permitido. A *Creative Commons*, por exemplo, é a licença aberta mais conhecida e usada e oferece inúmeras opções a autores e desenvolvedores. Há versões que apenas permitem o compartilhamento de conteúdo, sem que haja mudanças, enquanto que outras permitem mais independência aos usuários. A abertura, dessa forma, não implica custos financeiros, mas pode haver condições para o uso de materiais.

Assim, vê-se que são vários os aspectos a ser considerados quando se pensa na elaboração de REA. É possível pensar que estes REA devam também ter características de OAL quando produzidos para a aprendizagem de línguas. Por isso, devem abranger a usabilidade pedagógica, visando, no contexto do ensino de línguas, aos princípios comunicativos. Além disso, os aspectos de interoperabilidade também são importantes, visando o maior aproveitamento dos REA por outros professores ou pelos mesmos em outros contextos, e a abertura, que também pode possibilitar o compartilhamento dos materiais e a adaptação desses conteúdos, com mudanças de acordo com os estudantes, a escola, a cidade ou país e o momento em que serão usados. Outra possibilidade de uso de REA é a partir do movimento BYOD<sup>82</sup>, o qual permite que usuários “usem suas

---

<sup>81</sup> “While the vast majority of learning resources are globally available, the right to use a resource is limited in some instances to a specific geographical area, such as a country or a region” (OECD, 2007, p.34).

<sup>82</sup> *Bring your own device* – Traga seu próprio dispositivo.

próprias tecnologias, dispositivos para permanecer conectados, acessar dados ou completar tarefas para suas organizações”<sup>83</sup>. Esse não é um conceito da área da educação, mas vai ao encontro da proposta de uso de tecnologias que sejam mais acessíveis a todos e, especialmente, da abertura dos conteúdos, os quais poderiam ser acessados em qualquer dispositivo independentemente de seu sistema operacional.

Nesta pesquisa, foi utilizada a ferramenta *ELO*, a qual possibilita a criação e a realização de atividades que são REA e que apresentam as características de OAL já destacadas. É possível elaborar atividades que vão ao encontro de princípios comunicativos – embora isso esteja a cargo de quem as elabore – e que podem ser reutilizadas pelo mesmo professor-criador ou por outros professores que as considerem importantes para seus contextos de ensino. É possível também adaptá-las, editando o que for necessário. No meu contexto de análise, outra possibilidade fundamental é a criação de atividades que sejam gamificadas e de atividades não-gamificadas a partir do mesmo sistema de autoria. Além disso, o fato de os alunos terem liberdade de realizar atividade em qualquer dispositivo, e a hora que quiserem possibilita outro espaço para o contato formal com a língua alvo, de um modo mais interativo que as tradicionais tarefas de casa.

Outro aspecto importante, que será retomado na próxima seção, é a possibilidade de elaboração de *feedback* para alguns módulos. Desta forma, o professor pode criar cada *feedback* de acordo com a atividade, considerando a contextualização de aspectos temáticos e de sentido. Isso acontece nos módulos *Múltipla escolha (Quiz ou Dialógica)*, nos quais o professor elabora *feedback* para as respostas certas e erradas, podendo pensar num *feedback* específico para cada opção que o aluno marcar. Há alguns módulos que não necessitam do *feedback* criado pelo professor, já que a própria atividade fornece um *feedback*. Um exemplo são os módulos de *Sequência, Cloze* ou *Memória*. No primeiro, o aluno tem que ordenar alguma sequência de palavras, frases, imagens etc. Quando a ordenação não está adequada, o sistema marca em amarelo as estruturas que estão no lugar errado; no segundo, o aluno tem que completar um texto com palavras ou frases que faltam. Quando ele completa com alguma palavra inadequada, o sistema rejeita a palavra, indicando pela não inserção ao texto; no último, como um jogo da memória tradicional, quando não se forma o par adequado, as cartas

---

<sup>83</sup> “BYOD is a concept that allows employees to utilize their personally-owned technology, devices to stay connected to, access data from, or complete tasks for their organizations” (AFREEN, 2014, p.233).

são viradas novamente, voltando à posição original. Dessa forma, vai-se não só ao encontro da abertura, reusabilidade e adaptabilidade já destacadas nessa seção, mas também dos princípios pedagógicos ou dos aspectos educacionais. Há a possibilidade de orientar o aluno para que ele realize as atividades sem que o professor precise estar presente.

Por fim, destaco que REA não dependem da gamificação e, possivelmente, de práticas de letramentos em games para existirem. Entretanto, as características de games em recursos digitais propiciam uma semelhança maior aos tradicionais videogames, o que pode se tornar um aspecto importante nos atuais contextos de ensino e aprendizagem. Acredito que, nessa direção, retomo o objetivo de investigar a realização de atividades gamificadas e não-gamificadas através da ferramenta *ELO*. A análise proposta aqui se mostra relevante por abordar o quanto a definição de REA, juntamente com a de OAL, e a discussão acerca dos conceitos de abertura, reutilização e adaptabilidade são importantes para uma proposta de educação que possa ser levada a todos e que possa propiciar uma liberdade de escolhas para os alunos envolvidos.

A seguir, apresento, então, o sistema de autoria *ELO*, utilizado na pesquisa para a elaboração das atividades, e suas principais características.

### **2.3 Sistema de autoria para elaboração de atividades gamificadas e não-gamificadas**

Para a elaboração das atividades, foi utilizado o *ELO Cloud*<sup>84</sup> (Ensino de Línguas Online), que é um sistema de autoria *on-line*, no qual professores podem elaborar atividades para usar em aula ou em turno inverso. Ele apresenta compatibilidade com diferentes máquinas e sistemas operacionais, o que amplia a possibilidade de aplicação de recursos educacionais abertos. As atividades elaboradas ficam salvas no sistema e são disponibilizadas para outros usuários, que podem, no próprio *website*, usá-las ou adaptá-las, criando uma nova atividade. Dessa forma, o *ELO* funciona como um sistema de autoria aberto para a elaboração de REA, com características OAL, sendo usado tanto por professores quanto por alunos.

No *ELO*, é necessário que se faça um cadastro e o *login* como aluno ou professor. É possível o acesso como visitante; porém, neste caso, não ficam salvos no

---

<sup>84</sup> Disponível em: <[http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt\\_pt/UserManual.htm](http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm)>

sistema as pontuações dos alunos, nem os perfis. No perfil salvo como professor, é possível acessar as atividades criadas ou elaboradas e acompanhar o escore de pontuação dos alunos. Já no perfil salvo como aluno, é possível acompanhar o seguimento de atividades gamificadas feitas por ele, com a pontuação, *ranking* de classificação e novos níveis linguísticos atingidos. Outro aspecto relevante é que não há a exclusão de uma atividade que tenha sido adaptada pelo professor. Todas as atividades constam no sistema em versões diferentes e podem ser acessadas por palavras-chave, como título, assunto, autor ou nível de dificuldade.

Recentemente, o *ELO* ganhou uma versão gamificada, que possibilita que as atividades elaboradas tenham características de games: pontuação, *ranking* de classificação, escolha de *avatar*, avanço de fases, etc. A gamificação ocorre a partir da escolha do professor autor e de um clique, de modo que o sistema se encarrega do processo. Para os alunos, as atividades aparecem no Modo Estudo ou no Modo Jogo, de acordo com a escolha do professor. Os alunos, ou jogadores, passam a ter níveis (*Apprentice, Professional, Expert, Master, PhD, Guru, Legend*) e as suas colocações, bem como conquistas e medalhas, também são apresentadas (*Medalha de Honra, Grande Aprendiz, Comprometimento e Brasão ELO*, todos em Ouro, Prata e Bronze conforme o nível) (LEFFA, 2014).

O uso do *ELO* possibilita, assim, que sejam produzidos recursos educacionais abertos para a aprendizagem, podendo ser compostos por módulos inteiros ou atividades isoladas. A abertura é uma característica importante e com duplo sentido no *ELO*:

*ELO* é, em resumo, uma proposta de Recurso Educacional Aberto, com ênfase principal no adjetivo “aberto” em suas várias acepções, incluindo abertura de acesso livre, sem ônus para professores, alunos e escolas; abertura para rodar em diferentes sistemas, rumo à filosofia BYOD (Bring Your Own Device, Traga seu próprio dispositivo) e, finalmente, abertura para adaptações, permitindo que as atividades possam ser desmontadas, modificadas em seus módulos e depois remontadas pelo professor (LEFFA, 2014, p.13).

Logo, as atividades podem ser acessadas em diferentes dispositivos digitais e sistemas operacionais e podem ser adaptadas conforme as necessidades do professor autor. Os módulos disponibilizados para elaboração ou adaptação de atividades são de dois tipos: interativos (*Memória, Cloze, Sequência, Eclipse, Organizer, Quiz*) e expositivos (*Hipertexto, Vídeo e Composer*). A possibilidade de adaptação de atividades de acordo com a situação de uso é bastante útil para professores que, muitas vezes, não têm tempo de elaborar uma atividade inteira, já que isso demanda tempo; assim, eles

podem importar módulos já criados e adaptá-los, mudando talvez o foco da atividade ou apenas alguns detalhes, conforme os seus objetivos. O *ELO* permite a criação de atividades compostas por vários módulos, de modo que os aprendizes não fazem apenas um tipo de exercício. Para a elaboração de atividades sem as características de games, não há uma limitação quanto ao número de itens ou tarefas existentes nos módulos. Já para que seja possível incluir as características de games em uma atividade, é necessário que haja, pelo menos, 50 itens em cada atividade, que podem ser divididos de acordo com a elaboração: 10 itens do módulo *Cloze*, 10 do módulo *Quiz*, 10 do módulo *Memória*, 10 do módulo *Sequência* e, talvez, mais 10 de outro módulo *Memória*. Essa divisão fica completamente a cargo de quem elabora e/ou adapta os módulos.

A escolha pelo sistema de autoria *ELO* se deu porque, além de ter a versão gamificada, que possibilita a elaboração de atividades com essas características, é possível montar cursos no *ELO*, que contém várias atividades e módulos. A organização dessas atividades fica a cargo do professor, que pode resgatar atividades já feitas no *ELO*, adaptando-as para seu contexto, ou criar novas. O *website* permite que todas essas alterações sejam feitas e que atividades que não são gamificadas passem a ser desde que tenham o número de elementos mínimos que o sistema exige. O armazenamento dessas atividades é no próprio site, sendo necessária apenas uma conexão à Internet para acessá-las.

Além disso, o *ELO* constitui-se como um ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, um sistema *on-line* que possibilita a professores o compartilhamento de materiais educacionais com os alunos via Internet<sup>85</sup>, porque tem suporte *on-line* dos professores para os alunos, visto que no final de cada atividade, há um espaço para dúvidas. Possibilita também a inserção de conteúdos de outras fontes, como vídeos e *websites*. É possível acessá-lo em sala de aula ou em casa, de modo que há uma liberdade para uso, já que todas as atividades ficam armazenadas no repositório *on-line*.

Por fim, o professor pode elaborar o *feedback* positivo e o corretivo de acordo com cada tarefa, sendo possível incluir figuras, imagens animadas ou até links nessa

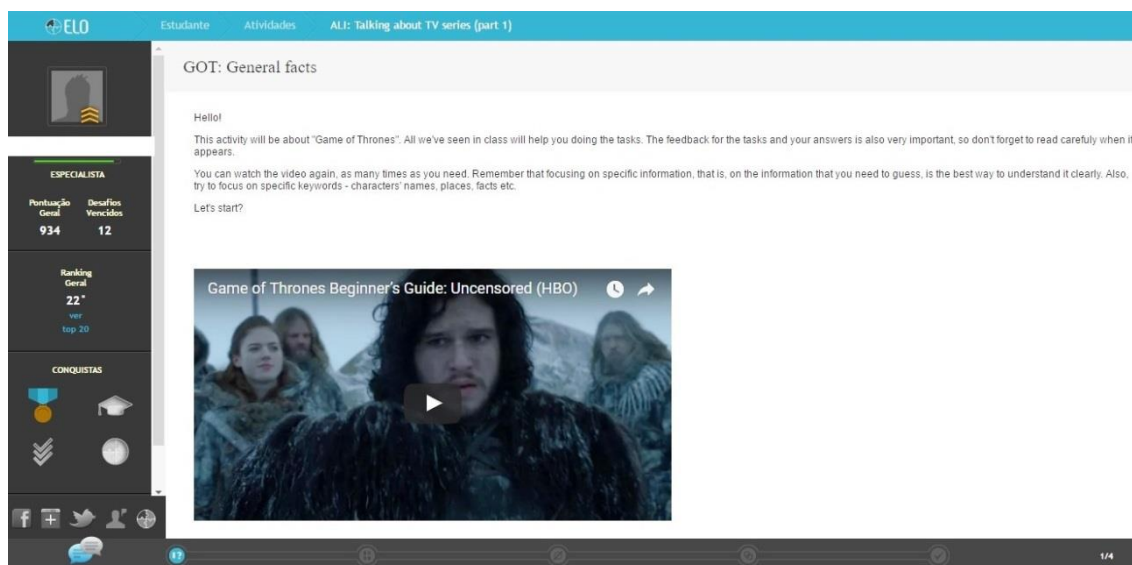
---

<sup>85</sup> “A VLE [Virtual Learning Environment], or learning platform, is an online system that allows teachers to share educational materials with their pupils via the web. Examples include Moodle, WebCT and Blackboard. For a student to be able to access a ‘Virtual’ room as either a duplicate or extension of their physical classroom is a clear advantage for learners and teachers alike. Every educational establishment ought to integrate a VLE into their lessons and allow it to become second nature to learners and educators outside of the classroom” Disponível em: <<http://www.bbcactive.com/BBCActiveIdeasandResources/WhyyoushoulduseaVirtualLearningEnvironment.aspx>> Acesso em: 12 Fev. 2016.

informação. O *ELO* também oferece *feedback* estratégico, com sugestões ou dicas para a compreensão da tarefa. O professor consegue, assim, optar pelas informações ou formas mais adequadas para cada módulo.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de *feedback* no *ELO*. A Figura 1 ilustra o *design* da versão gamificada do *ELO*. Há uma barra preta, no canto esquerdo da tela, que mostra o nível do aluno, a pontuação geral, os desafios já vencidos e o *ranking* geral de classificação. Podem-se ver, também, as *badges* ou medalhas que são conquistadas de acordo com os níveis vencidos. É possível compartilhar essas informações pelo *Facebook* ou *Twitter*, bem como visualizar o *ranking* geral de amigos, que também optaram por divulgar essa informação no *Facebook*. Há o *avatar* dos alunos, que é opcional, e o nome de usuário cadastrado no sistema. Na barra horizontal, aparece o módulo que o aluno está fazendo, o percurso que ele já venceu e o que ainda falta e o número de módulos total que compõem a atividade. Nesta imagem, é possível ver o *feedback* para a resposta dada pelo aluno à questão.

Figura 1: Exemplo de atividade gamificada realizada no *ELO*.



Fonte: Autora.

A Figura 2 demonstra o *layout* do *ELO* em sua versão não-gamificada. Não há a barra vertical lateral com as informações presentes na versão gamificada, mas sim a descrição de cada um dos módulos que compõem a atividade. O aluno acompanha as atividades já realizadas através do símbolo *Check* (✓) em verde e a sua pontuação através do *score* (%) apresentado na barra horizontal abaixo. Há também a



possibilidade de compartilhamento em redes sociais como o *Facebook* ou *Twitter*. Nesta imagem, também é possível visualizar um *feedback* dado à resposta marcada pelo aluno.

Figura 2: Exemplo de atividade não-gamificada realizada no *ELO*.

The screenshot shows the ELO platform interface. At the top, there's a navigation bar with 'ELO', 'Estudante', 'Atividades', and 'At.: Talking about TV Series (part 3)'. A sidebar on the left contains a list of activities: 'ZERAR', 'FRIENDS: PHOEBE AND RACHEL', 'FRIENDS: PHOEBE AND RACHEL - PART 2', 'FRIENDS: THINKING ABOUT LANGUAGE' (selected), 'FRIENDS: THINKING ABOUT LANGUAGE - PART 2', 'FRIENDS: VOCABULARY', 'CONCLUIR', and 'SAIR DA ATIVIDADE'. The main area shows a video player with a play button and a video thumbnail titled 'Friends - This is Bonnie - Ross's new girl - Phoebe and Ra...'. Below the video, there is a text-based activity with a question and a text box for the answer. The question asks about the structure of a sentence used by Phoebe. The interface also features social media sharing icons at the bottom right.

Fonte: Autora.

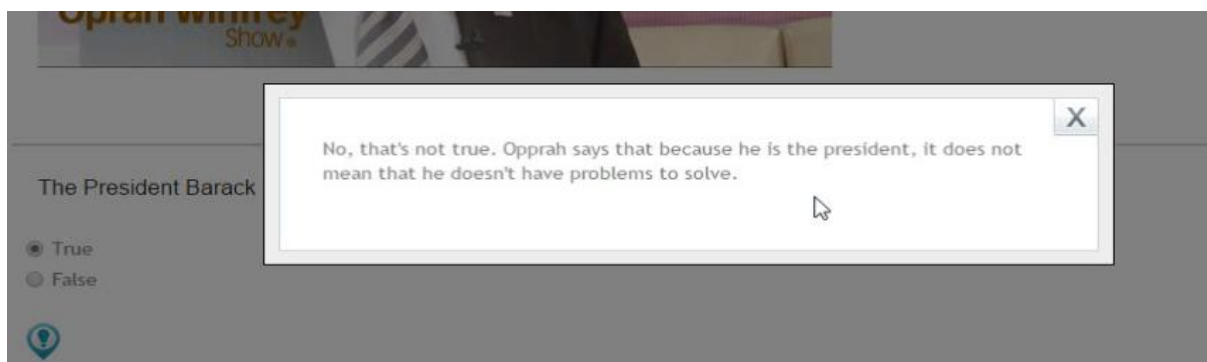
Nas Figuras 3, 4 e 5, ilustradas a seguir, são apresentados exemplos das possibilidades de *feedback* positivo e corretivo, respectivamente, para as respostas assinaladas pelos alunos. Essa informação pode ser editada pelo professor e ser acompanhada de *Emojis*, disponíveis no sistema. Na Figura 3, consta um *feedback* positivo, com um elogio para a escolha feita pelo aluno e com uma explicação ou complemento sobre a resposta. É possível, assim, retomar ou reiterar os aspectos trazidos nas questões, incluindo questões linguísticas. Já na Figura 4, tem-se um *feedback* corretivo, com a observação de que a resposta está incorreta e com uma explicação referente à escolha do aluno. Da mesma forma que na Figura 3, há a possibilidade de esclarecer porque a escolha estava errada e também de indicar dicas para a resposta certa, caso seja um módulo de *Múltipla escolha*, no qual os alunos escolhem a alternativa correta dentre as opções apresentadas, ou *Dialógica*, no qual os alunos completam por extenso a resposta. Similarmente, na Figura 5, há outro exemplo de *feedback* corretivo, mas com uma estrutura um pouco diferente da figura anterior: não há, por escrito, alguma frase que diga que a resposta não é adequada, mas sim uma dica para que o aluno encontre a alternativa correta. Além disso, há um exemplo de uso de *Emojis* que o sistema disponibiliza.

Figura 3: Exemplo de *feedback* positivo para atividade realizada no *ELO*.<sup>86</sup>



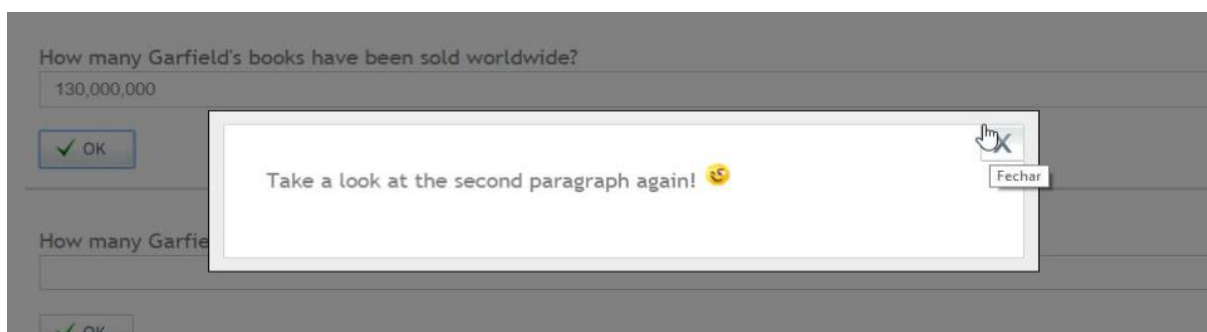
Fonte: Autora.

Figura 4: Exemplo de *feedback* corretivo para atividade realizada no *ELO*.<sup>87</sup>



Fonte: Autora.

Figura 5: Exemplo de *feedback* corretivo para atividade realizada no *ELO*.<sup>88</sup>



Fonte: Autora.

Conforme já destacado, no *ELO* há boias de ajuda, com dicas que o professor pode adicionar para auxiliar os alunos a encontrarem a resposta adequada. Essas dicas podem funcionar como um *feedback* estratégico, que orienta o aluno para encontrar a

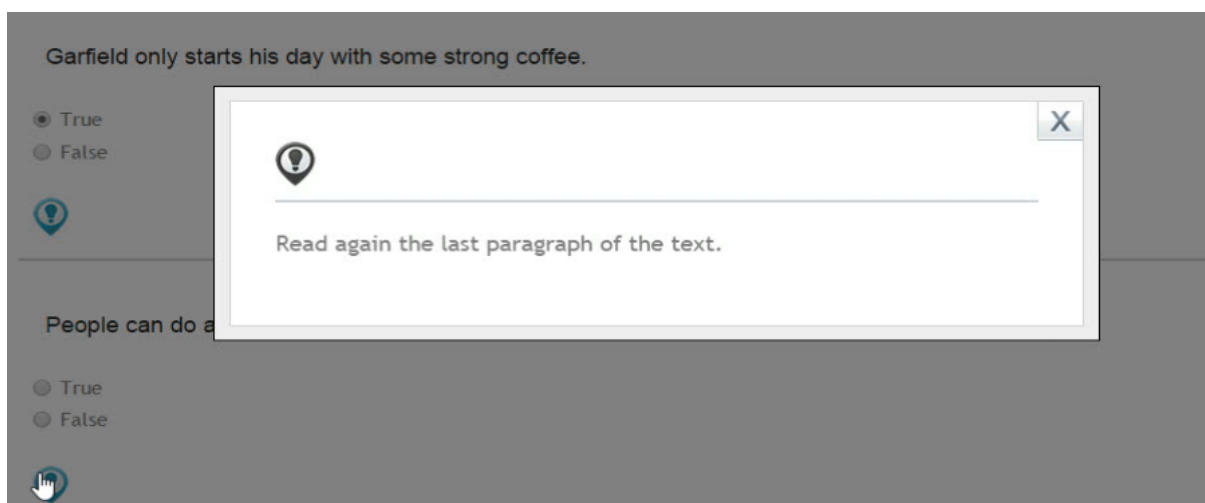
<sup>86</sup> Tradução: “Ótimo! Jim Davis é um cartunista.”

<sup>87</sup> Tradução: “Não, isto não é verdadeiro. Oprah afirma que, por ele ser presidente, não significa que ele não tenha problemas para resolver.”

<sup>88</sup> Tradução: “Dê uma olhada no segundo parágrafo mais uma vez!”

resposta certa. Além disso, é uma ajuda que fica a cargo do aluno usar ou não, o que lhe oferece a possibilidade de decisão e escolha e, ao professor, a possibilidade de escolher as informações que julga importante para guiar o aluno durante alguns dos módulos. Há módulos que têm dicas automáticas inseridas pelo sistema, referente às iniciais de palavras que devem ser completadas pelos alunos, e módulos que não têm essas boias, mas sim um *feedback* automático que reflete a adequação ou não das escolhas do alunos. Neste caso, em um jogo de memória, por exemplo, o fato de duas cartas não serem compatíveis (e serem viradas novamente) significa que a escolha não está certa. Essas informações, deste modo, aparecem quando solicitadas ou quando necessárias, da mesma forma que ocorre com o *feedback* em videogames, retomando as definições de “*Just in time*” e “*On demand*” de Gee (2005). A boia de ajuda representaria a informação “*On demand*” e o *feedback* após a resposta dos alunos a informação “*Just in time*”. Abaixo, nas Figuras 6 e 7, ilustram-se dois exemplos de dicas.

Figura 6: Exemplo de dica para atividade realizada no *ELO*.<sup>89</sup>



Fonte: Autora.

<sup>89</sup> Tradução: “Leia novamente o último parágrafo do texto.”

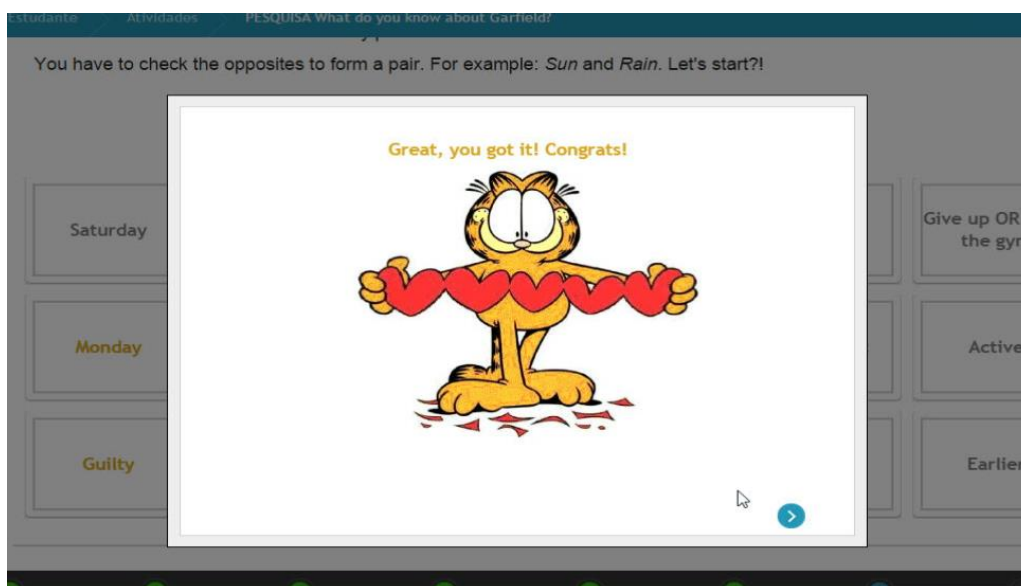
Figura 7: Exemplo de dica para atividade realizada no *ELO*.<sup>90</sup>



Fonte: Autora.

Na Figura 8, há um exemplo de *feedback* dado após o aluno completar um módulo. Neste espaço, é possível inserir texto, imagens animadas, ficando a cargo do professor a sua elaboração. No exemplo a seguir, optou-se por imagem animada do personagem Garfield, que foi o tema da atividade. Já na Figura 9, há um exemplo da tela final que aparece, para os alunos, quando terminam uma atividade, logo após o *feedback*. Nesta tela, há a pontuação atingida, o tempo gasto para realização da atividade, o dia e o horário em que foi finalizada e a possibilidade de avaliação da atividade pelos alunos e de envio de comentário ao professor. Essa tela final é a mesma para ambas as versões do *ELO*, assim como o *design* de *feedback*.

Figura 8: Exemplo de *feedback* final atividade realizada no *ELO*.<sup>91</sup>

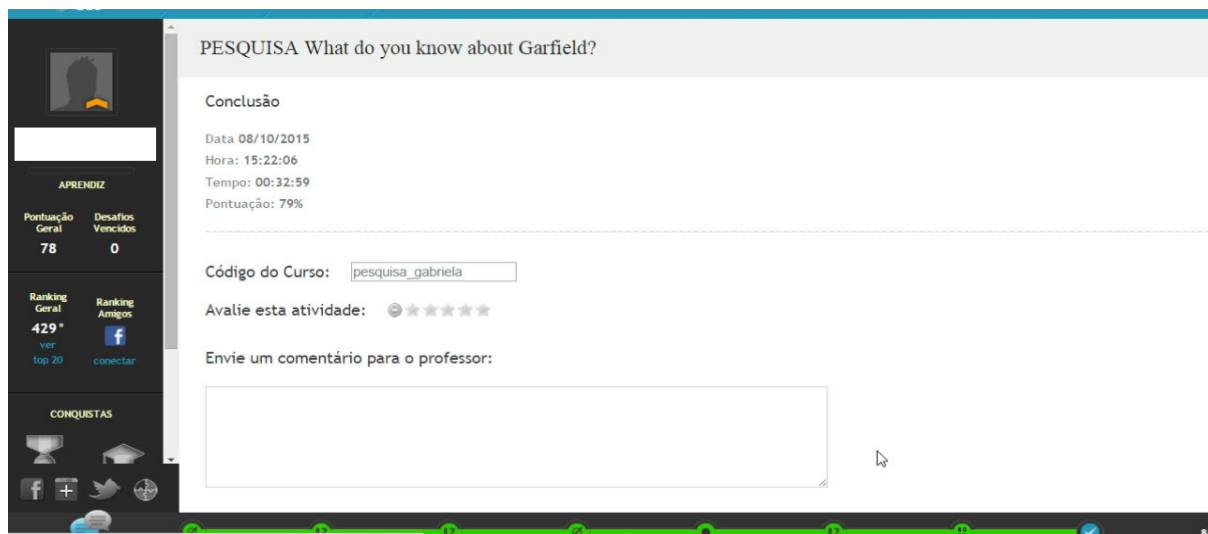


Fonte: Autora

<sup>90</sup> Tradução: “Se pudéssemos, nós sempre gostaríamos de dormir um pouquinho mais...”

<sup>91</sup> Tradução: “Muito bem, você conseguiu! Parabéns!”

Figura 9: Exemplo de tela de conclusão de atividade realizada no *ELO*.



Fonte: Autora.

A seguir, apresento informações relativas a cada contexto de coleta de dados e aos recursos utilizados em ambas as etapas. Ao explicar os processos de elaboração das atividades, ilustro, especialmente, a forma como as informações previsíveis de *feedback*, elaboradas ou não pelo professor, aparecem em cada módulo a fim de pensar, ao longo da análise, nas percepções dos alunos sobre elas.

## 2.4 Contextos de pesquisa, recursos usados e coleta de dados

Nesta pesquisa, foram analisados os eventos complexos de letramentos que aconteceram ao longo das realizações das atividades gamificadas e não-gamificadas por dois grupos de alunos de cursos de Licenciatura em Letras, com habilitações em Inglês. Os dados provêm de diferentes fontes, como questionários, conversas, anotações e gravações, de acordo com cada situação de coleta.

As atividades foram elaboradas de acordo com o nível linguístico das turmas de alunos, que cursavam Licenciatura em Letras – Português e Inglês e Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas, em duas universidades do sul do Brasil. Entretanto, as situações de aplicação do Estudo 1 e do Estudo 2 foram bastante diferentes, o que justificou as mudanças nos processos de coleta de dados.

A turma na qual ocorreu o Estudo 1 tinha 10 alunos e, desses, apenas quatro aceitaram participar da pesquisa. As identidades dos alunos foram preservadas, e eles

são referenciados por nome fictícios: José, Mariana, Patrícia e Daniela. A realização das atividades foi gravada de duas formas: com uma câmera, que capturou as reações dos alunos, e com o programa *YouRecorderFree*, que gravou todos os movimentos feitos pelos alunos no computador, como mudanças de tela, passos seguidos em cada atividade e o áudio. Durante a realização das atividades, eu estive presente observando e fiz anotações.

Já a turma na qual ocorreu o Estudo 2 tinha 18 alunos. Destes, 16 realizaram as atividades e 14 aceitaram participar da pesquisa. As atividades fizeram parte do plano de ensino da disciplina de “Análise Linguística do Inglês”, ofertada no quarto semestre do curso. Eu fui professora da turma e a pesquisa aconteceu durante um semestre. Os alunos realizavam as atividades em turno inverso e deviam enviar à professora a cópia (*print*) da pontuação em cada atividade até o prazo estipulado. Todos foram recomendados de fazer o *login* no sistema, a fim de que as notas ficassem salvas no sistema, mas isso não ocorreu. Ao longo das aulas, houve anotações, minhas, de comentários e conversas com os alunos sobre as atividades, os quais são apresentados na análise.

Após o processo de elaboração de atividades, aplicação e coleta de dados, optei por utilizar dados referentes a oito alunos, ao invés dos 14 que aceitaram participar da pesquisa. Esses dados referem-se às respostas aos questionários, aos relatos e conversas com os alunos e aos eventos complexos de letramentos analisados. A escolha pelos oito alunos, ao invés dos 14, ocorreu porque nem todos os alunos realizaram todas as atividades elaboradas. Acredito que esse fato poderia influenciar na percepção dos alunos sobre os aspectos almejados por essa pesquisa (motivação, *feedback* e presença da gamificação).

O Questionário 1 foi elaborado para abranger aspectos referentes à idade, à escolarização e às práticas de letramentos dos alunos dentro e fora da instituição de ensino. Contém perguntas abertas e fechadas. Já o Questionário 2 foi elaborado para abordar as opiniões dos alunos com relação às atividades realizadas e às suas práticas prévias de letramentos, especialmente em games. É importante ressaltar que na pesquisa piloto, o Questionário 2 continha sete perguntas abertas. Já na pesquisa final, foram adicionadas duas perguntas, devido às mudanças decorrentes da aplicação final da pesquisa.

No Estudo 1, a maioria dos alunos realizou a pesquisa em um turno, de modo que os questionários foram aplicados antes e após a realização das atividades. Os alunos

sabiam que se tratava de uma pesquisa desenvolvida por mim e sabiam dos objetivos deste trabalho. No Estudo 2, diferentemente, ambos os questionários foram aplicados ao final da pesquisa, já que os alunos não sabiam, inicialmente, que as atividades seriam parte da minha pesquisa de doutorado. Além disso, não foi informado aos alunos que havia diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas. Essa escolha foi feita a fim de que pudesse haver uma percepção própria dos alunos sobre as atividades gamificadas e não-gamificadas, isto é, sobre haver ou não diferenças na realização dessas atividades. Esse aspecto também é considerado na análise final.

Tais aspectos, contudo, relacionam-se com a pesquisa qualitativa, que é, por natureza, mais imprevisível do que pesquisas quantitativas. Ao aplicar atividades e fazer perguntas aos alunos, eu, como pesquisadora, posso esperar determinados comportamentos ou respostas, mas essas ações não devem ser consideradas isoladamente. Retomando Larsen-Freeman e Cameron (2008), as influências externas, o histórico de cada aluno, as relações estabelecidas com a pesquisadora-professora ou com os recursos utilizados podem demonstrar aspectos importantes e, ao mesmo tempo, únicos de cada processo analisado. Por isso, a interpretação das respostas aos questionários, especialmente às perguntas abertas, não se limita apenas ao que foi escrito, mas também aos relatos e opiniões dos alunos que foram manifestados no decorrer da realização das atividades, no caso da pesquisa piloto, ou do semestre e das aulas, no caso da pesquisa final.

Com relação à elaboração das atividades, todas foram elaboradas no sistema *ELO*, o qual possibilita a criação de atividades gamificadas e não-gamificadas e oferece a possibilidade de elaboração de informações de *feedback* específicas, de acordo com a proposta do módulo em questão. É possível, assim, que sejam elaborados tanto *feedback* positivo, pela conclusão de cada tarefa, módulo ou atividade, e *feedback* corretivo, quando as respostas não estão adequadas. Esse *feedback* corretivo pode aparecer até que o aluno acerte, de forma progressiva, ou apenas uma vez, de acordo com cada módulo. Além disso, há formas de *feedback* que não são elaboradas pelo professor, mas que também indicam a evolução da atividade, como o fato de que as cartas nos jogos da memória (módulo *Memória*), quando não combinam, voltam para a posição inicial (viradas) e há a chance de tentar novamente. Ou, ainda, no módulo *Sequência*, que consiste em tarefas de ordenação de textos, imagens, etc. Quando o aluno opta por uma determinada sequência, mas ela ainda não está totalmente correta, os trechos inadequados são marcados (sombra amarela) e, assim, o aluno pode tentar novamente.

Essas informações de *feedback*, previstas, são importantes para a análise, a partir das percepções dos alunos sobre elas.

Para o Estudo 1, foram elaboradas três atividades gamificadas e três não-gamificadas. Contudo, após a realização das atividades pelo primeiro aluno, constatou-se que seis atividades demorariam muito tempo para o período (uma tarde ou uma noite). Optou-se, assim, pela aplicação de apenas quatro dessas atividades (duas gamificadas e duas não-gamificadas). Os temas para as atividades foram variados e não houve influência prévia para a escolha temática, já que eu não tinha contato com a turma de alunos convidada para participar na pesquisa. Todos esses fatos são considerados na análise, bem como as individualidades e características de cada um dos participantes (que foram percebidas por mim nos dados e no contato, como já destacado). Além disso, embora não seja o foco da análise, a pontuação nas atividades também é importante por poder demonstrar, em conjunto com as respostas aos questionários, uma maior motivação para a sua realização.

Já para o Estudo 2, foram elaboradas sete atividades, que foram realizadas pelos alunos no decorrer do semestre. Foram quatro atividades gamificadas e três não-gamificadas. Havia o prazo de 15 dias para a conclusão e para envio da pontuação atingida para mim. O envio era feito através de imagens da tela final, na conclusão das atividades. Apesar de o sistema gravar as informações de escore de cada aluno, é necessário que os alunos realizem seus cadastros e façam as atividades como estudantes, para que seja possível sua identificação. Porém, não havia como garantir que todos fizessem dessa forma, sendo a forma de envio uma segurança para mim, enquanto professora, para a avaliação proposta.

As atividades elaboradas para esta última turma retomavam o que havia sido visto em aula, com atividades de compreensão oral, gramaticais e lexicais. Nas aulas, as questões linguísticas foram trabalhadas a partir de três séries de TV americana que os alunos haviam sugerido previamente. Contudo, ao longo das aulas, houve algumas reclamações quanto ao nível de dificuldade e preferências e, por isso, a partir da quarta semana, foram elaboradas atividades sobre dois dos três seriados. Foram utilizados todos os módulos do *ELO*, com exceção do *Composer* e do *Organizer*.

A primeira atividade foi sobre o quarto capítulo do livro *Teaching by principles*, de Douglas Brown, que foi trabalhado em aula. As atividades seguintes foram sobre as séries de TV *Friends*, *The Big Bang Theory* e *Game of Thrones*. As atividades 1, 4 e 6 (parte 1 e 2) não eram gamificadas, ao passo que as atividades 2, 3 e 5, eram. A



realização da primeira atividade não foi considerada na análise porque ela não tinha as mesmas características das demais, por ter consistido em apenas um módulo e não ter práticas de compreensão oral em inglês, nem tarefas metalinguísticas.

Por fim, ressalta-se que o projeto de pesquisa, contendo a mesma metodologia e os mesmos recursos apresentados nesta seção, foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pelotas, sob o número CAAE 49065715.0.0000.5339. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos alunos que participaram tanto do Estudo 1 quanto do Estudo 2, em duas vias, e uma cópia de seu conteúdo é apresentada nos Apêndices deste trabalho (Apêndice A). Além disso, são apresentadas as cartas de autorização para a aplicação de ambas as pesquisas (Apêndices B e C) e os questionários aplicados (Apêndices D, E e F).

A seguir, são apresentados os dados da pesquisa. Essa apresentação se divide em dois capítulos: no terceiro, são apresentados os dados registrados, ou seja, o que foi identificado e percebido nas duas aplicações das pesquisas (Estudo 1 e Estudo 2), considerando cada situação de coleta. Já no quarto capítulo, faço uma retomada dos aspectos destacados com base nas considerações teóricas tecidas. Busco compreender alguns fenômenos considerados relevantes a partir dos dados apresentados e tecer considerações de acordo com a perspectiva teórica proposta e as situações de análise.

### **3 DADOS DAS PESQUISAS: O QUE FOI REGISTRADO**

Neste capítulo, são introduzidos os dados de ambas as etapas da pesquisa. Retomando que meu objetivo principal de pesquisa foi investigar a relação entre os processos de aprendizagem e de motivação, considerando as práticas de letramentos, especialmente em games, de alunos através da realização de atividades gamificadas e não-gamificadas para aprendizagem de inglês, apresento os dados referentes às realizações de atividades, tanto no Estudo 1 quanto no Estudo 2, às respostas aos questionários e às minhas observações, especialmente ao longo do Estudo 2, dos relatos que ocorriam em aula. Destaco que, por partir de uma perspectiva qualitativa e complexa de análise, a apresentação tem a minha visão e percepção dos fatos. Porém, busquei não relacionar ainda tais percepções com os aspectos teóricos e metodológicos, a fim de tentar retomar, no capítulo a seguir, essas percepções para discuti-las e compreendê-las a partir do referencial teórico proposto. Além disso, como são apresentados os dados de ambas as etapas da pesquisa, penso que essa divisão de análise facilita os processos de releituras, quando ou se necessários, e torna a análise final voltada a aspectos mais recorrentes e marcantes de acordo com os objetivos deste trabalho.

Este capítulo é dividido em duas seções, sendo estas subdivididas em sete e quatro subseções, respectivamente. Na primeira seção, “Estudo 1”, destaco todos os aspectos referentes ao primeiro estudo conduzido, com a coleta de dados, o contato com os alunos envolvidos, as minhas percepções e os relatos dos alunos. Nas subseções 3.1.1 e 3.1.5, apresento os dados dos questionários aplicados. Na subseção 3.1.6, apresento as minhas percepções sobre os relatos e comportamentos dos alunos e na 3.1.7, destaco os aspectos do Estudo I que influenciaram mudanças ou adaptações no Estudo 2. As outras subseções são sobre as atividades aplicadas e os relatos e descrições sobre esses momentos.

Já na segunda seção, “Estudo 2”, apresento os dados referentes aos questionários aplicados e aos relatos da turma e minhas percepções ao longo do semestre de coleta de dados. Destaco, especialmente, o fato de ter sido professora da turma em que a pesquisa ocorreu. Esta etapa teve algumas diferenças na coleta de dados, destacadas na subseção 3.1.7 e ao longo da seção 3.2, o que justifica as diferenças de apresentação destes. A seguir, começo pela apresentação da primeira etapa de pesquisa.

### 3.1 Estudo 1

Nesta seção, são apresentadas as descrições dos conteúdos dos vídeos gravados durante a realização das atividades pelos alunos, bem como dos dois questionários aplicados (divididos em Questionário 1 e Questionário 2) durante o Estudo 1. Retomo que o Estudo 1 foi pensado, inicialmente, como uma pesquisa piloto. Contudo, ao longo da análise dos dados, percebi que havia muitos aspectos relevantes para a proposta da pesquisa e, por isso, eles são considerados na análise, juntamente com os dados do Estudo 2.

#### 3.1.1 Questionário 1

Inicialmente, são apresentados os dados do Questionário 1, respondido pelos quatro participantes da pesquisa: José, Mariana, Patrícia e Daniela. Esse questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas e buscava abranger as práticas de letramentos desses alunos, a sua formação escolar e o contato com a língua inglesa. O questionário foi respondido antes de os alunos realizarem as atividades.

A média de idade dos participantes da pesquisa foi de 28 anos, variando entre 21 e 40 anos, sendo três alunos do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos os alunos concluíram o ensino fundamental e o médio em cursos regulares na escola pública. Enquanto cursavam o ensino médio, todos os alunos tinham contato com computador, sendo para três alunos para fins de estudos e lazer e para dois, para informação. Já quanto às atividades realizadas no computador na escola, três alunos responderam que não usavam computador na escola, e um afirmou que usava para “desenho de peças mecânicas, material gráfico para divulgação e maquete” em uma escola técnica. O uso de computador ou outros dispositivos digitais no trabalho foi confirmado pelos quatro alunos, todos eles usam computador e metade deles também usa celular. Dois alunos usam a ferramenta *Word* e um deles afirma usar a ferramenta *PowerPoint*. Metade dos alunos afirmou ter nenhuma dificuldade para lidar com computador e a outra metade, pouca dificuldade. Ao questioná-los sobre o uso das tecnologias na universidade, dois dos alunos afirmam que são usadas, como computador, caixas de som e *data-show* e ferramentas como *Word* e *PowerPoint*; dos outros dois, um aluno disse que não e outro, que “não são muito usadas” e que, em casa, são usadas para a elaboração de trabalhos. Quanto ao uso de máquinas eletrônicas e de dispositivos digitais, no geral, todos usam

computador (um aluno usa *notebook*, três, computador *desktop*), todos usam celular, caixa eletrônico e aparelhos de som, e somente um aluno afirmou usar *tablet*. Todos os alunos acessam a Internet em casa, sendo que três deles (José, Mariana e Daniela) acessam majoritariamente em casa (de 95 a 100% do tempo), e um (Patrícia) com acesso minoritário (15% do tempo). Além disso, estes mesmos três alunos acessam em, ao menos, dois ambientes (trabalho, universidade, outro), enquanto que o outro, apenas em casa. Este último aluno, que acessa apenas em casa, é quem afirma ter o menor tempo de conexão diária (de 30 minutos a 1 hora e 30 minutos); um aluno acessa de 3 a 6 horas diárias e os outros dois, acima de 6 horas diárias.

Quando foram questionados se usam *smartphones* e conectam-se à Internet pelo aparelho, dois alunos afirmam usar e acessar a Internet diariamente pelo dispositivo. Um sujeito afirma não ter *smartphone*, mas relata acessar a Internet todos os dias pelo aparelho e usar os seguintes aplicativos: *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Google*. O outro sujeito também afirma não ter *smartphone*, mas acessa a Internet de vez em quando e usar jogos e a Internet no dispositivo (em conversa posterior, durante a realização das atividades, esse sujeito afirma usar o aplicativo *Whatsapp*). Percebe-se, portanto, é possível pensar que esses dois alunos não saibam que têm *smartphones*, já que usam aplicativos.

Com relação a videogames, dois sujeitos afirmaram não gostar de jogar, mas José disse que joga com os filhos games da franquia *Lego*; Daniela afirmou gostar de jogar *GTA V*, e Patrícia não respondeu essa pergunta. A aluna que gosta de jogar *GTA V* disse que jogava videogame quando era criança, enquanto que os outros três afirmaram que não. Ao serem questionados se jogam videogames atualmente, José, Mariana e Patrícia responderam que não, mas Mariana disse que joga pelo celular. Daniela disse que sim, tanto no computador quanto em consoles. A pergunta seguinte era qual a ferramenta é mais fácil para jogar. José acredita ser com consoles, Patrícia não respondeu, Mariana disse ser o celular e Daniela, consoles porque é mais prático que o computador, que é mais lento. A outra pergunta era sobre a frequência com que jogam: Patrícia não respondeu, Daniela e José afirmaram jogar raramente e Mariana, diariamente. Por fim, nenhum dos alunos tem o costume de jogar jogos *on-line* e, dos quatro alunos, apenas dois têm contato com inglês fora da universidade (trabalham em escolas de inglês e/ou fazem curso de inglês).

Já é possível constatar que todos os participantes têm contato com computador desde o ensino médio, seja dentro ou fora da escola, e acreditam dominar bem o

dispositivo (pouca ou nenhuma dificuldade). Há uma diferença na opinião deles quanto ao uso de tecnologias na universidade. Dois alunos afirmaram não ter *smartphones*, embora possivelmente tenham pelos usos de aplicativos que relataram.

A seguir, são apresentados os dados provenientes das gravações de cada uma das atividades realizadas por cada um dos alunos. Destaca-se que todos os trechos apresentados entre aspas são falas dos alunos, tal qual aparecem nas gravações. O restante é apresentado em forma de descrição do que ocorreu ou foi relatado.

### 3.1.2 Primeira atividade realizada: *What do you know about Garfield?*

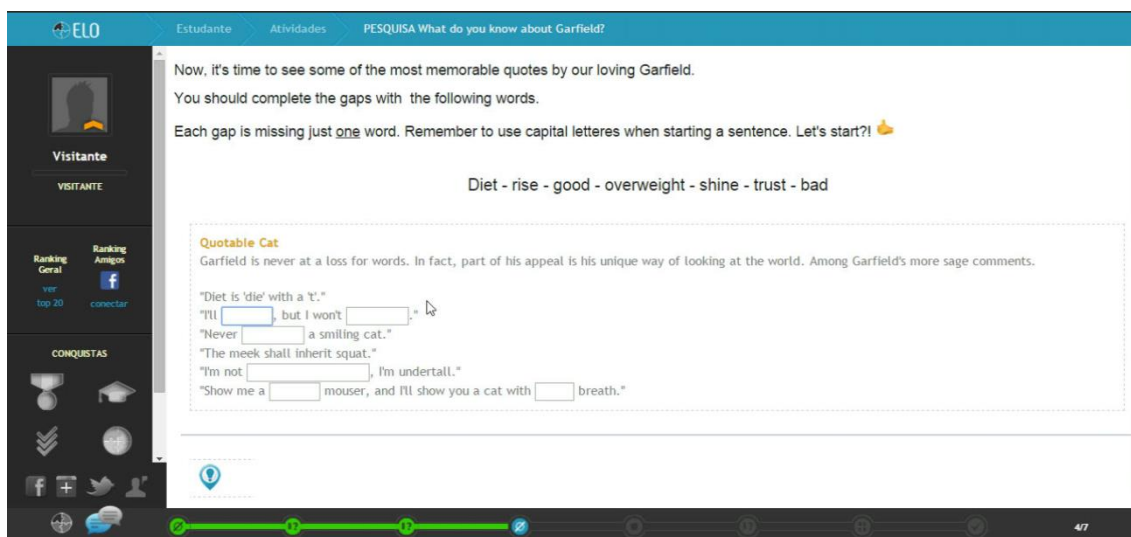
A atividade inicial<sup>92</sup>, gamificada e realizada por todos os alunos, foi sobre o personagem Garfield. A atividade era dividida em sete partes ou módulos. Os alunos a resolveram em um tempo médio de 33:75 minutos (tempos individuais entre 27:18 e 39:26 minutos), com pontuações entre 75% e 80% (média 77,5%).

No *ELO*, o acesso dos usuários pode ser feito de três formas: como visitante (não é preciso fazer o cadastro), como estudante (é preciso fazer o cadastro, os dados ficam salvos no sistema) ou como professor (é preciso fazer o cadastro, os dados ficam salvos no sistema e é possível elaborar/adaptar atividades). José foi o único dos alunos que não conseguiu realizar esse cadastro. Ele fez algumas tentativas, tentou dois e-mails diferentes, mas não teve sucesso. Por isso, ele fez as atividades como visitante e, ao realizar as atividades gamificadas, não foi possível visualizar seu *ranking* geral de classificação, nem as *badges* que o sistema apresenta (*Aprendiz*, *Especialista*, etc., de acordo com os desafios vencidos), conforme a Figura 10, apresentada a seguir. Logo abaixo, na Figura 11, há a ilustração da Atividade 2 realizada por outro aluno, com o cadastro concluído:

---

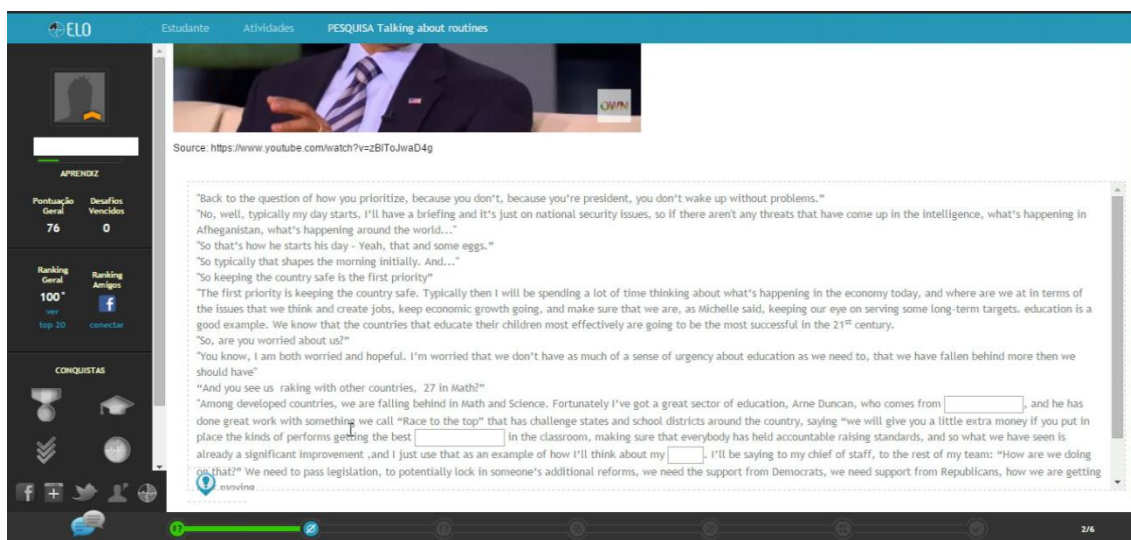
<sup>92</sup> Disponível em: <[http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1202&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1202&limpa_score=1)>

Figura 10: Atividade 1, gamificada, realizada por José, sem o cadastro no *ELO*.



Fonte: Autora.

Figura 11: Atividade 2, gamificada, realizada por Mariana, com o cadastro no *ELO*.



Fonte: Autora.

Todos os alunos acharam o módulo de compreensão oral desta atividade difícil. No geral, fizeram perguntas gramaticais e ortográficas, tiraram dúvidas quanto ao significado de enunciados e respostas e/ou conferiram comigo. Durante quase todos os módulos, passei algumas dicas para todos os alunos. José, Mariana e Patrícia realizaram as atividades em um único turno (tarde ou noite), enquanto que Daniela fez cada uma das atividades em dias separados, por questões de horário.

José, inicialmente, perguntou-me se havia um relógio indicando o tempo necessário para que concluísse as atividades, e respondi que não. Neste módulo, ele fez a seguinte declaração: “Vou ver se ele [sistema/ELO] deixa eu fazer uma sacanagem”, referente a copiar e colar a resposta do texto. Ele experimenta fazer isso, consegue e se chama de “preguiçoso”. José usou esse recurso nos módulos seguintes e demonstra, assim, domínio de recursos básicos do computador. Ao mesmo tempo, acreditava que poderia estar fazendo algo que não deveria, ao usar os termos “sacanagem” e “preguiçoso”.

Já Mariana, antes de completar os módulos da primeira atividade, leu todos os textos. Em uma das questões, ele marcou a resposta certa, mas marcou de novo porque achou que havia errado. Comentou que o personagem (Garfield, na atividade de compreensão oral) “fala muito rápido” e que, em aula, também tinha dificuldade com essas atividades. Em um dos módulos, surpreendeu-se por ter acertado todas as perguntas.

Patrícia, assim como Mariana, também leu inicialmente os textos e marcou duas alternativas corretas, em duas atividades diferentes, que achou que estavam erradas e, por isso, marcou novas opções. Durante o módulo de compreensão oral, com um vídeo do *Youtube*, ele passou acidentalmente para as sugestões de vídeos que aparecem no final do vídeo; quando pedi para que ele atualizasse a página, não sabia onde/como fazer isso.

Por fim, Daniela, durante os módulos, elogiou a sua própria performance, comentando “não errei nenhuma até agora”. Ela elogiou também os módulos da primeira atividade e, durante o módulo de compreensão oral, ela disse que “fica com um pouco de pânico”. No último módulo, um jogo da memória, ela afirmou que gosta desse jogo, que é “bastante competitiva” e que fica “furiosa quando perde”.

### **3.1.3 Segunda atividade realizada: *Talking about routines***

A segunda atividade<sup>93</sup>, também gamificada e realizada por todos os alunos, foi sobre rotinas e o presidente norte-americano Barack Obama. A atividade era dividida em seis módulos. Os alunos a resolveram em um tempo médio de 38:25 minutos (tempos individuais entre 32:56 e 46 minutos) , com pontuações entre 59% e 74%

---

<sup>93</sup> Disponível em: < [http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1204&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1204&limpa_score=1)>

(média 69,25%). Essa atividade foi a que todos os alunos obtiveram as pontuações mais baixas.

José procurou ajuda *on-line* para resolução do primeiro módulo e disse que estava “colando”, embora eu tenha dito que era possível a busca *on-line* por informações. No módulo de compreensão oral, ele tentou usar o recurso para aumentar a tela do vídeo (*Alt+enter*), mas não conseguiu. Quando questionei como costuma manter-se informado, afirmou que assiste jornais na televisão com a esposa, mas que vê as notícias na rede, principalmente no *Facebook*. Perguntei se costuma assistir vídeos de notícias em inglês, ele me respondeu que não, que assiste apenas filmes legendados. Afirmou também que costuma jogar videogames com os filhos, mas pouco porque eles o “excluem”, e disse que comprou recentemente um jogo de console, da franquia *Lego*, e que acha que “agora vai jogar mais”.

Já Mariana fez algumas perguntas durante os módulos. Ela teve dificuldade com algumas palavras, mas entendeu outras. Em uma questão, clicou sem querer na alternativa errada, mas percebeu seu engano. Ele me perguntou o que significava um *feedback* específico, demonstrando atenção a esse recurso.

Patrícia não fez busca *on-line* por informações para o primeiro módulo e marcou aleatoriamente cada uma das questões. Retornou o vídeo várias vezes para buscar compreender as palavras do exercício, e eu a ajudei em algumas. Ela não leu com atenção as informações presentes no *feedback* e não voltou ao texto ou vídeo, sempre marcando a alternativa seguinte.

No dia em que Daniela completou essa atividade, a conexão à Internet estava bastante lenta e, após várias tentativas, trocamos de sala para conectar o computador diretamente à Internet, ao invés de usar a rede *Wi-fi*. Ela afirmou que o vídeo “está bem bom de escutar” “acho que tô afiada porque tive aula de inglês hoje”. Ela tentou mudar o tamanho da tela para ver melhor o conteúdo em dois módulos.

### **3.1.4 Terceira e quarta atividade realizada: *Do you like to play videogames?, What do you know about John Lennon?* e *Mobile Technology***

A terceira atividade realizada por José não foi a mesma realizada por Mariana, Patrícia e Daniela porque o meu planejamento inicial era a aplicação de seis atividades ao total (três gamificadas e três não-gamificadas) ao invés de quatro. Porém, durante a realização das três atividades iniciais, gamificadas, por José, e conforme o



planejamento, percebi que seria muito conteúdo para o tempo disponível. Logo, ele realizou quatro atividades, assim como as outras alunas, mas com essa ordem diferente: ele fez três atividades gamificadas e uma não-gamificada, enquanto que as alunas fizeram duas gamificadas e duas não-gamificadas. A última atividade, não-gamificada, que José fez foi a mesma terceira atividade que Mariana, Patrícia e Daniela fizeram. A terceira atividade realizada por José não foi realizada pelas alunas, assim como a última atividade realizada por elas não foi feita por José.

A seguir, apresento a descrição da realização da terceira atividade<sup>94</sup> feita por José: foi uma atividade gamificada sobre o tema videogames. A atividade era dividida em cinco módulos. Ele a resolveu em 40:42 minutos, com pontuação final de 78%. Durante a atividade, ele relatou que joga apenas *Paciência* no seu celular e que não joga nada no computador. Disse que seus filhos jogam *Minecraft* e *GTA* e que o filho mais novo gostaria que José jogasse *Lego* e *Star Wars* no *Playstation 3* com ele. Afirmou também que seus filhos têm o videogame *Wii*, mas não têm jogado, e que os filhos assistem muitos vídeos sobre como jogar. José disse que não acha os jogos digitais muito interessantes, preferindo jogos de mesa como canastra e vareta e que a esposa joga *Candy Crush*.

A última atividade<sup>95</sup> realizada por José foi não-gamificada, sobre o músico John Lennon. Esse aluno pode escolher entre as atividades não-gamificadas (*What do you know about John Lennon?*, *Mobile Technology* e *Clothes & Shopping*), mas devido ao tempo, sugeri que escolhesse entre as duas opções iniciais, já que a última era um pouco mais longa. Essa atividade era dividida em seis módulos; ela foi finalizada por José em 31:27 minutos, com 93% de acertos. A conexão à Internet já estava bastante lenta, então houve demora para carregar todas as janelas/abas de *feedback* e o vídeo da atividade de compreensão oral. Ele usou novamente o recurso de copiar/colar e achou que essa foi a atividade mais fácil de todas que fez. Quando perguntei sobre as diferenças entre essa atividade e as gamificadas, ele achou que o tipo de letra e a disposição do conteúdo “não eram parecidas”. Ele relatou que a letra e a forma de apresentação dos textos eram diferentes, e que achou esta atividade “mais agradável de olhar” do que as outras. Ele afirmou também que as outras atividades foram ficando mais difíceis, enquanto que esta foi mais equilibrada, “sem altos e baixos”.

---

<sup>94</sup> Disponível em: <[http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1215&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1215&limpa_score=1)>

<sup>95</sup> Disponível em: <[http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1212&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1212&limpa_score=1)>

A terceira atividade realizada por Mariana, Patrícia e Daniela foi a mesma atividade feita pelo José, relatada acima, sobre o músico John Lennon. A média de tempo necessário para a realização dessa atividade foi de 37 minutos (entre 31:31 e 47:46 minutos), com média de acertos de 90% (de 84% a 94%). Duas alunas demoraram entre 31 e 33 minutos, mas a outra demorou 47 minutos devido à demora da conexão para carregar as atividades, vídeos e *feedback*.

Mariana teve algumas dúvidas sobre as atividades e algumas informações de *feedback*. Ela fez o uso das boias de ajuda algumas vezes. Ao perguntá-la sobre o acesso a notícias, ela me contou que não assiste televisão ou lê jornais porque “é sempre a mesma coisa”; por isso, acessa as informações apenas pelo *Facebook*. Relatou que segue algumas páginas de jornais e faz o acesso tanto pelo celular quanto pelo computador, mas afirmou que prefere usar o computador em casa e deixar o celular apenas para o *Whatsapp*, de modo que, quando está na rua, acessa e-mail e aplicativos pelo celular.

Antes de iniciar essa atividade com Patrícia, comentei que essa e a próxima atividade seriam as não-gamificadas, e ele me perguntou quais foram as atividades gamificadas. Após o início, perguntei se gostava de escutar músicas em inglês e ela me disse que sim, mas que não presta atenção nas letras. Ela teve algumas dúvidas em perguntas e palavras. Disse que poderia usar o recurso de copiar e colar em um dos módulos, mas ele não o utilizou. Em uma das alternativas, ela acertou, mas marcou de novo porque achou que havia errado (nessa questão, o *feedback* dizia “*Right!*”, ou seja, “Certo!”).

Já Daniela também fez o uso da boia de ajuda quando sentiu necessidade e sempre voltava ao texto para buscar a dica. Ela mesma comentou, durante o primeiro módulo, que não havia errado nenhuma questão. Quando perguntei sobre o acesso a notícias, ela me respondeu que o fazia apenas pelo computador porque o tamanho da tela de seu celular “é muito pequena”, mas que acha o celular “mais prático”. Em casa, usa seu computador para assistir filmes e, no ambiente de trabalho, usa somente o computador. Após essa conversa, ela elogiou as atividades, disse que “está adorando” e perguntou se fui eu quem as elaborou. Após, fez o seguinte comentário: “Ou eu tô muito boa ou essas perguntas estão muito fáceis hoje”. O sistema não contabilizou as atividades concluídas do segundo módulo. A conexão estava bastante lenta, então houve demora para carregar alguns módulos. Ela usou novamente o recurso de *zoom* da tela para melhorar a visualização. Durante o módulo sobre uma música, comentou que gosta

de escutar vídeos em inglês para entender as letras e de olhar séries legendadas, mas que não tem muito tempo para isso. No último módulo, Daniela errou algumas perguntas, mas afirmou que foi “falta de atenção” porque demorou a reconhecer algumas palavras. Esse último módulo também não foi atualizado pelo sistema quando ela o concluiu.

Por fim, a última atividade<sup>96</sup> realizada por Mariana, Patrícia e Daniela foi sobre tecnologia móvel e aprendizagem (*Mobile Technology*). A média de tempo necessária para a realização dessa atividade foi de 31 minutos (entre 26:05 e 35:36 minutos), com média de acertos de 76,6% (de 65% a 83%). Essa atividade não foi realizada por José.

Mariana relatou, antes de começar essa atividade, que todas as atividades feitas até então “eram parecidas com as ACGs em inglês”: a forma é “igual”, mas os assuntos eram “nada a ver”. Ela afirmou que as minhas “são bem melhores, têm músicas”. “Aqueles [ACGs] tinham muito texto”. Perguntei também o que ela costuma jogar, e ela me disse que gosta de *Farmville* e do jogo “das bruxinhas”, que é com bolinhas. Mariana relatou que são “joguinhos bobos, mas que ele gosta” e me contou que tem vizinhos que pedem vidas, mas que ela não joga com o *Facebook*. Ela afirmou que a mãe é “pior” que ela porque costuma interagir com pessoas para ganhar vidas. Conversamos também sobre outros jogos e ela me contou que jogava *The Sims* no computador, além de *Guitar Heroes* e *Paciência*. Durante a realização da atividade, o sistema não atualizou e contabilizou um dos módulos. Ela usou o recurso da boia para completar algumas respostas (clicou continuamente até que a palavra fosse descoberta). Em outro módulo, ela arriscou a resposta de cada uma das perguntas, sem voltar ao texto. No final, afirmou que foram bem legais as atividades.

Já Patrícia, quando perguntei se tinha o hábito de jogar no celular ou videogames, afirmou que, antigamente, jogava um joguinho “besta” de celular, para “passar o tempo”, mas que hoje não tem tempo nem vontade. Atualmente, ela usa o celular mais para ligações e *Whatsapp*. Durante um dos módulos, ela passou acidentalmente para outro vídeo do *Youtube*, que aparece como sugestão após o término. Como tínhamos pouco tempo, disse que não precisaria completar as que já tinha completado novamente. Em um dos módulos, ela também não voltou ao texto após errar e arriscou até acertar. No final da atividade, perguntei sobre as diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas, e ela disse que as primeiras

---

<sup>96</sup>Disponível em: <[http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1218&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1218&limpa_score=1)>

(gamificadas) eram melhores. Após, me perguntou se tinha diferença na atividade em si, respondi que não e mencionei as diferenças no *design*.

Daniela fez a busca de informações *on-line* para o primeiro módulo. Ela elogiou o vídeo, dizendo que estava “muito bom para ouvir”. Durante a realização do quarto módulo, perguntei sobre as diferenças entre atividades gamificadas e não-gamificadas, e ela respondeu que as atividades não-gamificadas foram mais fáceis do que as outras. Ao terminar esse módulo, ela elogiou a sua própria pontuação e, enquanto começava o módulo seguinte, questionei sobre a diferença na barra de pontuação das atividades. Ela afirmou que gostou mais das atividades não-gamificadas, “da barrinha em branco ao invés da barra preta lateral”, talvez pela distribuição dos elementos. As atividades não-gamificadas pareceram mais familiares para Daniela: “o meu olho tá mais acostumado com essas... parecem mais bonitas”. Ela relatou ter gostado das atividades sobre Barack Obama (gamificadas), apesar de ter tido um pouco de dificuldade, e ter achado as do Garfield (gamificadas) mais difíceis. Ela disse que gostou muito das atividades.

Daniela pediu, após, para que eu explicasse a diferença entre atividade gamificada e não-gamificada e, após minha explicação, disse que se sentiu mais confiante com as atividades não-gamificadas. A seguir, perguntei sobre o *feedback* e ela relatou que não lembrava, mas “acha que foi porque entendeu tudo”. Quando questionei sobre a razão de ela ter gostado mais das não-gamificadas do que das gamificadas, ela achava que não foi porque o jogo não o atrai, mas sim “porque veio para responder a pesquisa com atividades em inglês e não para jogar”. A pontuação não a atrai pelo *ranking* geral, mas apenas para ela saber como está indo, de modo que, enquanto joga, o *ranking* a atrapalha. O *ELO* gamificado ficou poluído na opinião dela, a barra preta atrapalha o espaço do texto e a barra de pontuação/*ranking* no jogo atrapalha também. Para Daniela, se tivesse um *menu* em que pudesse ocultar essas informações, seria melhor porque ela “fica nervosa com os pontos”. Ela afirmou ainda que costuma jogar *Call of Duty* e que a “irrita quando aparecem as mortes que cometeu”. Ela falou que gosta mais de coisas arrumadas, e a tela branca é mais visual nesse sentido; ressaltou que o que chamou sua atenção foram as atividades em inglês, de forma que ela achou que não teria um *ranking*, isso foi uma “surpresa”.

### 3.1.5 Percepções da pesquisadora: relatos e comportamentos dos alunos

Nesta seção, são apresentadas as minhas percepções acerca dos relatos e dos comportamentos dos alunos ao longo da realização das atividades.. Inicialmente, destaco as semelhanças e diferenças na postura e nas opiniões dos alunos, relatadas enquanto as atividades foram realizadas.

A segunda atividade foi a que obteve menor pontuação de todos os participantes e a atividade sobre John Lennon, a maior. Com relação ao *feedback*, todos utilizaram as boias de ajuda, ainda que uns mais que os outros. Alguns alunos não voltavam ao texto após a informação do *feedback* e marcavam cada uma das alternativas até acertar. Duas alunas não compreenderam a informação do *feedback* pelo menos uma vez, de modo que acertaram a questão mas, mesmo assim, marcaram outra alternativa. Esse fato, possivelmente, esteja relacionado ao seu domínio linguístico, embora eu sempre tenha estado próxima a elas e me colocado à disposição para dúvidas.

Todos os alunos tiveram, em geral, dificuldade no módulo de compreensão oral da Atividade 1 (Garfield), sendo que um dos alunos afirmou que tinha também dificuldade em aula. Quanto ao domínio de comandos e ferramentas no computador e na Internet, houve uso de recursos como copiar e colar, aumento de *zoom* da tela e, com menor frequência, pesquisa por informações *on-line*. José foi o único aluno que considerou algumas dessas atitudes como “sacanagem”, já que seriam uma forma de copiar e colar e de não praticar a escrita. Já Patrícia não soube usar o recurso de atualização da tela (quando o vídeo do *Youtube* que assistia foi trocado). É possível que ela estivesse nervosa, desatenta ou que não use esse recurso com esse nome, ou que o fato de estar trabalhando em um computador diferente a tenha atrapalhado.

De qualquer forma, isso pode demonstrar um grau menor de práticas de letramentos com o computador que os demais. Do mesmo modo, a atitude de José demonstra uma prática de letramentos, possivelmente escolar, diferente do das outras alunas, ao considerar que “copiar e colar informações” seria algo desonesto de sua parte. Já se percebem, aqui, que as práticas de letramentos desses alunos influenciam a maneira como encararam as atividades, ainda que de uma forma bastante sutil: um comando bastante comum para quem usa computadores ou outros dispositivos digitais torna-se algo inapropriado porque, provavelmente, ele deveria reescrever a resposta. As demais alunas, por outro lado, não relataram esse tipo de opinião ou não demonstraram algum tipo de resistência a tal prática.

Ao se analisar as realizações de atividades feitas por José, foi possível perceber que o comando de copiar e colar informações no computador não seria apropriado em uma atividade formal de aprendizagem, já que seria considerada errada pois estaria trapaceando a prática exigida naquele momento. É uma prática de letramentos dominada pelo aluno, a qual parece ter exercido alguma influência naquele contexto devido à minha presença ao longo da realização das atividades.

Já para Patrícia, pode-se considerar que o fato de ela não saber o que seria a atualização da tela demonstraria uma prática de letramentos nova para a aluna, ou com a qual ela não tenha tanto contato. É possível que o nervosismo ou o fato de não estar completamente atenta à atividade tenham influenciado o comportamento da aluna no momento da atividade. Foi uma situação imprevisível, mas que se adaptou às atividades em andamento.

Quanto às diferenças percebidas pelos alunos entre as atividades gamificadas e não-gamificadas, alguns perceberam mais facilmente as diferenças do que outros e em diferentes níveis. Tanto José quanto Daniela relataram que o *design* das atividades não-gamificadas é melhor do que o das gamificadas, com uso de expressões como “agradável e “familiar”.

Daniela explicou que gosta de games, mas não gosta dos *rankings*, e que achava que a sua participação na pesquisa seria apenas para completar atividades em inglês ao invés de jogar. Esse comportamento demonstra um alto nível de motivação, para a aprendizagem do idioma e, pelos relatos de que costuma jogar videogames (embora não goste quando aparece sua pontuação no jogo), o contato com práticas de letramentos em games. Com isso, percebe-se que não há uma relação direta entre as práticas de letramentos em games da aluna com o fato de gostar mais de atividades gamificadas. A gamificação não foi um fator motivador para a realização das atividades e a aprendizagem de inglês. Os *rankings*, embora façam parte dos games que ela joga, desmotivam a aluna, exercendo, possivelmente, um papel negativo dentro da realização das atividades.

Já José afirmou que não gosta de jogar videogames, prefere jogos de mesa, mas que observa os filhos jogarem. Provavelmente, ele não tenha o mesmo letramento em videogames que Daniela, mas, mesmo assim, preocupa-se mais com a disposição do conteúdo na tela do *ELO* (ainda que ele não tenha relatado ou demonstrado um alto nível de motivação para a aprendizagem de inglês naquele momento). Da mesma forma, para José, o *design* das atividades gamificadas também teve um papel negativo. Isso

pode ter ocorrido porque o *design* das atividades não-gamificadas, mais tradicional, vai ao encontro da concepção mais tradicional de aprendizagem, relacionada à prática de copiar e colar informações, deste aluno.

Retoma-se, aqui, que durante o primeiro módulo de jogo da memória realizado, Daniela afirmou ser bastante competitiva, gostar desse jogo e ficar “furiosa quando perde”. Pode-se questionar se o gosto pela competitividade no jogo da memória é diferente do gosto pela competitividade no videogame. O jogo da memória, nesse caso, era um jogo voltado à aprendizagem de inglês (vocabulário), do mesmo modo que o conjunto de atividades gamificadas também era. Logo, seriam atividades lúdicas, prazerosas, que contêm elementos importantes para a aprendizagem de outra língua, especialmente quando inseridos nesse contexto específico. Nesse sentido, é possível pensar que, para Daniela, as atividades gamificadas deveriam fazer parte de um conjunto de atividades que não visassem ao ensino, mas ao lazer; já o jogo da memória poderia estar inserido num contexto de ensino, como muitas vezes acontece. É, em outras palavras, uma atividade normal ou esperada nesse contexto para essa aluna, ao passo que um videogame, ou as práticas de letramentos com games, não são normais ou esperadas para aprender outro idioma.

Ainda com relação a jogar games, Mariana e Patrícia afirmaram, em diferentes momentos, que jogam ou jogavam “um joguinho besta de celular” e “joguinhos bobos”. Mariana relatou ter esse hábito no momento da pesquisa, já Patrícia não jogava mais porque não tinha tempo. Elas foram as únicas que afirmaram não só o fato de não ter percebido as diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas, como também ter preferido as gamificadas. Patrícia questionou-me se havia diferença na atividade em si, e Mariana disse que, se eu não tivesse comentado, ela não teria notado.

Logo, pode-se considerar que ambas as alunas acreditam que os letramentos que praticam ou praticavam com games não são relevantes, funcionando como atividade para passar o tempo. Além disso, elas não perceberam diferenças entre as atividades, o que pode indicar que não tenham percebido também as características dos games que costumam ou costumavam jogar.

A seguir, são apresentados os dados referentes ao segundo questionário respondido pelos alunos após a realização das atividades, relacionando-os com alguns dos aspectos já discutidos até então.

### 3.1.6 Questionário 2

A primeira pergunta foi elaborada para saber se os alunos gostaram de realizar as atividades em inglês no *ELO* e por que razões. Mariana, Patrícia e Daniela responderam que sim e José que gostou da maioria, não de todas, porque algumas eram “muito cansativas”. Patrícia mencionou a questão do tempo, dizendo que as atividades demandam “tempo e atenção”, mas que foram “interessantes”. Mariana e Daniela afirmaram que gostaram porque as atividades eram “criativas” e “sobre o cotidiano, uma boa maneira para aprender inglês”.

A segunda e a terceira pergunta eram sobre as diferenças encontradas entre as atividades gamificadas e não-gamificadas e a motivação que sentiram para a conclusão das atividades. Todos os alunos responderam que havia diferenças: Daniela relatou que as atividades gamificadas “pareceram um pouco mais difíceis”, que gostou mais das não-gamificadas e que se sentiu mais segura e motivada nas atividades não-gamificadas; José disse que as atividades gamificadas eram “uma corrida contra o tempo” e que havia “mais preocupação para entender” as atividades não-gamificadas. Ele afirmou também que, até certo ponto, sentiu-se mais motivado para fazer as atividades gamificadas porque eram “uma corrida contra o tempo”; já Mariana e Patrícia afirmaram que a diferença era a pontuação e que ela interferiu na motivação. Patrícia disse também que as atividades gamificadas foram “mais prazerosas” e que possivelmente o tempo “passou mais rápido” pelo *design* dessas atividades.

A quarta questão buscava abordar se os alunos achavam que suas próprias experiências com games influenciaram as suas opiniões e por que razão. Tanto Mariana quanto Daniela responderam que sim, mas por diferentes tipos de influência: para Mariana, foi uma influência positiva por causa da pontuação e, para Daniela, foi uma influência negativa por não gostar de saber sobre a pontuação durante o jogo. Já José disse que não saberia responder porque costuma jogar apenas jogos de mesa, e Patrícia afirmou que não costuma jogar, mas acha que o ambiente que tem mais disputa motiva mais.

A pergunta seguinte era “Você sentiu falta de *feedback* para a realização das atividades? Por quê?”. Mariana e Daniela disseram que não sentiram falta de *feedback*, no sentido de que o *feedback* apresentado em cada um dos módulos foi suficiente para que pudessem concluí-los: Daniela afirmou que entendeu as atividades e soube respondê-las e Mariana relatou que havia *feedback* em todas as atividades e elas foram



tranquilas. Dos outros dois alunos que responderam que sentiram falta, Patrícia disse que seria mais interessante que tivesse *feedback* para que ela pudesse perceber mais claramente os erros. Contudo, ela foi a aluna que marcou, em dois momentos, alternativas corretas e, achando que havia errado, marcou novamente, mesmo estando certas. Ela também, em dois módulos, não leu as informações apresentadas no *feedback* e não voltou ao texto quando marcava alternativas incorretas, mas marcou uma por uma até acertar. Possivelmente, ela não tenha compreendido o *feedback* para as questões que marcou certo e depois errado e, para as outras, pode ter tanto considerado a informação difícil ou ter achado que iria mais rápido marcando uma por uma. Já José respondeu que sentiu falta do *feedback* porque não conseguiu realizar seu cadastro no *ELO*. Esse fato não impedia o sistema de mostrar o *feedback*, então possivelmente ele não tenha percebido ou não soube o que era um *feedback*. Deste modo, dois alunos não reconheceram a presença do *feedback* nas atividades, ao passo que duas reconheceram. É importante destacar que, durante todas as atividades realizadas, eu estava presente e sempre me coloquei a disposição para sanar dúvidas que poderiam surgir, tanto de significado quanto de explicação das atividades em si.

A sexta questão foi elaborada para saber se os alunos achavam que o *feedback* das atividades era tão suficiente quanto o *feedback* apresentado em games que costumam jogar e por que razões. Três alunos responderam que sim: José afirmou que acha que sim, mas como ele não costuma jogar, não sabe ao certo; Mariana disse que sim porque tinha dicas e ajuda para quando havia dúvidas; Daniela disse que sim porque as informações de *feedback* são importantes no momento da atividade e do acerto. A resposta dessa última aluna parece ter fugido um pouco a pergunta, já que reconhece a importância do *feedback*, mas de uma maneira geral, sem focar especificamente nas atividades em questão. Patrícia foi a única que respondeu não, que relatou ter sentido falta do *feedback* na pergunta anterior e que, aparentemente, não entendeu o *feedback* em alguns momentos ou preferiu não prestar atenção neles. Ela afirmou, na sexta questão, que não achou o *feedback* do *ELO* tão suficiente quanto de games porque “nos jogos em geral o *feedback* não se atém aos detalhes, o jogador consegue seguir logo”. Pode-se pensar que essa aluna tenha achado que cada *feedback* continha muita informação – ou detalhes – e que isso lhe impedia de seguir mais rapidamente.

Por fim, a última questão foi elaborada para saber se os alunos, que estavam em curso de Licenciatura em Letras, usariam a ferramenta *ELO* para elaborar atividades de inglês com seus futuros ou atuais alunos e por que razão. José afirmou que não saberia

dizer porque “nas escolas em que trabalhou, não havia boa conexão à Internet”. Os demais alunos responderam que sim, porque “é dinâmico e fácil para aprender e ensinar inglês”, “porque essas atividades prendem mais a atenção dos alunos” e “atividades introduzidas a um contexto são mais proveitosas” e “porque é uma forma dinâmica e divertida de aprender”.

De maneira geral, a análise deste questionário demonstra que houve opiniões diversas em algumas questões, especialmente no aspecto *feedback*. Três alunos afirmaram ter gostado das atividades e um, da maioria, sendo que a questão do tempo foi ressaltada por dois deles. Todos relataram, no Questionário 2, ter percebido diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas: Mariana e Patrícia, que perceberam diferenças positivas, ressaltaram a pontuação como um aspecto relevante. Contudo, elas não haviam percebido diferença entre as atividades quando as questioneei durante a realização dessas. Portanto, é possível pensar que esse aspecto tenha se tornado, de fato, relevante para elas quando perceberam as diferenças, isto é, quando perguntei e mostrei na página do *ELO* essas características. Entendido de outra forma, esse fato pode demonstrar que, no momento em que seria possível haver características de games em atividades de inglês, isso se tornou algo positivo, já que foi ilustrada tal possibilidade por mim.

Tanto Mariana quanto Patrícia afirmaram que se sentiram mais motivadas para concluir as atividades gamificadas; Patrícia ressaltou, ainda, que o tempo teria passado mais rápido talvez pela apresentação das atividades. Mariana, que não percebeu as diferenças entre atividades gamificadas e não-gamificadas, mas que costuma jogar, afirmou que se sentiu mais motivada pela pontuação. Já Patrícia, que não tem hábito de jogar, relatou que o ambiente que oferece “disputa” é mais motivador. Além disso, elas disseram que usariam o *ELO* futuramente com seus alunos, mas apenas Mariana afirmou que o *feedback* das atividades do *ELO* eram tão suficientes quanto o de videogames. Patrícia relatou que não foi suficiente porque, nos jogos, o *feedback* não se atém aos detalhes e que jogador consegue seguir logo. Essa resposta pode ser tanto positiva, no sentido de que o *feedback* do *ELO* se atém aos detalhes, quanto negativa, referente ao fato de que os jogadores no *ELO* não seguem adiante logo.

### 3.1.7 Mudanças do Estudo 1 para o Estudo 2

Como já destacado no capítulo 2, sobre a metodologia desta pesquisa, a primeira coleta e análise de dados ocorreu com o objetivo de experimentar o uso do *ELO* e a distribuição de tempo e atividades ao longo de suas realizações pelos alunos. Entretanto, os dados provenientes dessa coleta – que seria inicialmente considerada como piloto – mostraram-se bastante relevantes para a análise e, por isso, passei a considerar o que teria sido a pesquisa piloto como Estudo 1 e a pesquisa final como Estudo 2. Deste modo, conduzo a análise dos dados de ambos os estudos a partir de algumas aproximações, entre eles, consideradas importantes.

Não foram encontrados problemas com a ferramenta *ELO*. A questão mais recorrente, e que foi pareceu ter sido retomada no Estudo 2, foi a qualidade da conexão a Internet e o desenvolvimento das atividades em função disso. Houve alguns momentos, no Estudo 1, em que os alunos não conseguiam concluir os módulos, que se repetiram no Estudo 2. No Estudo 1, um aluno não conseguiu realizar o cadastro como, tendo realizado as atividades como visitante. Contudo, isso não pareceu ter atrapalhado seu rendimento. Foram elaboradas, ao total, seis atividades para o Estudo 1, sendo três gamificadas e três não-gamificadas; porém, não haveria tempo suficiente para a realização de todas, já que essa pesquisa foi conduzida em um turno com a maioria dos alunos. Optou-se, assim, pela aplicação de quatro atividades.

Dois aspectos tornaram-se importantes, em momentos distintos: primeiramente, não foi considerada a possível preferência temática dos alunos com relação às atividades durante o Estudo 1. Ou seja, poderia ter havido uma motivação maior pelo tema da atividade do que pelo tipo. Esse aspecto foi considerado no Estudo 2.

O outro aspecto foi o fato de as atividades da pesquisa final terem sido aplicadas ao longo de um semestre, para uma turma completa de alunos. Esse fato não fazia parte do planejamento da pesquisa logo após a realização do Estudo 1, mas tornou-se relevante quando a oportunidade para que isso acontecesse surgiu. Fui, assim, professora da turma que participou do Estudo 2 e tive a oportunidade de ter contato com essa turma no semestre anterior ao do da aplicação da pesquisa, o que me permitiu elaborar atividades que iriam ao encontro das preferências temáticas dos alunos. Esses aspectos justificaram as mudanças no Estudo 2, especialmente com relação quanto à coleta de dados, já que a filmagem dos participantes seria bem mais difícil na nova situação de pesquisa.

Como eu já sabia que a ferramenta *ELO* nem sempre registrava o acesso dos usuários<sup>97</sup>, foi solicitado que os alunos enviassem as imagens com as informações finais após a realização de cada atividade para que a avaliação acontecesse. As atividades eram avaliadas, o que provavelmente os motivou para a realização contínua até o final do semestre. O Questionário 1 não teve alterações, mas o Questionário 2 teve a adição de duas perguntas, buscando abranger a questão da preferência temática. Foram elaboradas sete atividades ao total, as quais foram distribuídas ao longo do semestre. Como diferencial, os alunos não sabiam que tais atividades faziam parte da minha pesquisa de doutorado. Busquei ver, ao longo do semestre, se haveria tal percepção das diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas sem que houvesse a minha interferência. Os alunos foram informados da pesquisa após a realização das atividades, podendo autorizar ou não o uso dos dados. Ressalto que as atividades fizeram parte do plano de ensino da disciplina e todos os alunos deveriam realizá-las. Por isso, considero os dados referentes às minhas observações e a relatos feitos em aula de todos os alunos e os dados referentes aos questionários de apenas os alunos que aceitaram participar da pesquisa.

Destaco, por fim, que houve anotações quanto a comentários e perguntas que os alunos faziam sobre as atividades, os quais são também discutidos nas apresentações e análises dos dados. Além disso, a aplicação dos questionários ocorreu de forma diferente no Estudo 2: os alunos, por não saberem que as atividades faziam parte da minha pesquisa de doutorado, responderam a ambos os questionários no final da pesquisa.

A seguir, são então apresentados os dados referentes à pesquisa final, bem como as considerações sobre eles. Inicia-se pelo Questionário 1, seguido do Questionário 2 e das minhas considerações sobre relatos dos alunos e seu desempenho ao longo do semestre.

---

<sup>97</sup>Esse registro acontece quando os usuários realizam as atividades com o *login* apropriado. Assim, é possível ter o acesso ao desempenho dos alunos e data de realização da atividade. Contudo, pensou-se que os alunos poderiam, de fato, ter dificuldades para o cadastro no site ou, por descuido, realizar as atividades como “Visitantes”, o que impediria tal registro. Por isso, foi pedido que enviassem as imagens com as informações finais após a realização de cada atividade.

## 3.2 Estudo 2

### 3.2.1 Questionário 1

Inicialmente, são apresentados os dados do Questionário 1, respondido pelos 14 participantes da pesquisa final. São consideradas as respostas dos oito alunos selecionados para a análise aqui conduzida. Essa seleção ocorreu porque apenas esses oito alunos realizaram todas as atividades elaboradas, tanto gamificadas quanto não-gamificadas. O Questionário 1 foi composto por perguntas abertas e fechadas e buscava abranger as práticas de letramentos desses alunos, a sua formação escolar e o contato com a língua inglesa. Diferentemente do Estudo 1, esse questionário foi aplicado no final da pesquisa, já que os alunos não sabiam que estavam participando da pesquisa enquanto realizaram as atividades.

A média de idade dos participantes selecionados foi de 20 anos, sendo seis alunas e dois alunos. Do total de participantes, 75% dos alunos concluíram ensino fundamental e médio em escola pública. Um aluno concluiu ambas as etapas em escolas particulares e outro, parte em escolas particulares, parte em escolas públicas. Sete alunos relataram ter usado computador durante o ensino médio. Destes setes, seis afirmaram que usavam o computador para pesquisas, dois afirmaram ter tido aulas de informática e um aluno disse que o computador era usado também para jogos educativos. A maioria dos alunos (75%) afirmou que as tecnologias são usadas na Universidade. Três alunos citaram as atividades *on-line* como parte desse uso. Quatro alunos citaram dispositivos usados, como data-show, computador e caixas de som. Dois alunos afirmaram que as tecnologias não são muito usadas na Universidade. Já com relação às dificuldades dos alunos para o uso de tecnologias, quatro afirmaram que não sentem nenhuma dificuldade e os outros quatro, que sentem pouca dificuldade.

A maioria dos alunos usa telefones celulares; um aluno não respondeu essa questão, nem sobre outros dispositivos digitais. Apesar disso, todos os alunos afirmaram ter *smartphone*, de modo que 7 dos 8 acessam internet todos os dias pelo celular e um, de vez em quando. Além disso, 7 alunos acessam mais a internet em casa, enquanto que um deles acessa mais na Universidade. Dentre os aplicativos mais usados pelos estudantes, estão *Whatsapp* e *Facebook*, que são usados por todos, e *Instagram*, que é usado por sete alunos. Três alunos mencionaram que utilizam aplicativos de jogos.

Todos os alunos afirmaram participar de redes sociais, sendo a mais citada *Facebook*, citada por todos os alunos, *Instagram*, por sete alunos e *Whatsapp*, por cinco alunos.

Quatro alunos afirmaram que não gostam de jogar videogame. Dos quatro alunos que gostam, foram citados 30 jogos diferentes ao total, sendo que destes, 20 foram citados por apenas um aluno. Dos oito alunos, sete disseram que jogavam videogame quando criança, sendo que apenas quatro jogam atualmente. Com relação à frequência com que jogam, quatro alunos relataram jogar todos os dias e os outros quatro, nunca ou quase nunca.

Os mesmos quatro alunos que relataram jogar videogame atualmente relataram também que jogam jogos *on-line*. Destes, dois disseram que não interagem com outros jogadores. Um aluno afirmou que não interage “porque o povo é chato”, mas disse que fala apenas pelo *Skype* em português ou espanhol. Dos dois alunos que responderam que interagem com outros jogadores, todos afirmaram interagir em português e inglês e um, em espanhol. Com relação à forma como tal interação ocorre, um aluno relatou que interage através da escrita, ao passo que o outro aluno interage através de “*plugins de voz*”.

Com base nesses dados, é possível constatar que todos os alunos têm *smartphones* e acessam a internet todos os dias. A maioria deles acessa mais a internet em casa do que a na Universidade e quatro desses alunos relataram ter aplicativos de jogos em seus celulares. Além disso, a maioria dos alunos jogava videogame quando criança. Vê-se, assim, que os alunos participantes da pesquisa final, em média, tem mais contato com videogames do que os alunos que participaram do Estudo 1. Há, também, interação, por parte de alguns, com outros jogadores através de jogos *on-line*. Posso considerar que metade desses alunos praticavam letramentos em games no momento em que participaram da pesquisa e que a maioria já teve contato com práticas de letramentos em games. A seguir, são apresentados os dados provenientes dos relatos dos alunos e das minhas percepções. Discuto, também, como as atividades foram elaboradas e organizadas ao longo do semestre

### 3.2.2 Relatos dos alunos, percepções da professora-pesquisadora e organização das atividades ao longo do semestre

Foram elaboradas sete atividades ao total, que foram liberadas para aos alunos quinzenalmente. As séries de TV escolhidas foram as três mais votadas/solicitadas pela maioria dos alunos no semestre anterior, em outra disciplina na qual também fui professora. As séries mais votadas, em uma enquete feita no grupo do *Facebook* dessa turma, foram, respectivamente: *Game of Thrones*, *Friends* e *The Big Bang Theory*. Eles sempre se mostraram bastante empolgados em aprender inglês por meio das séries. Nessa disciplina, como professora, percebi que a turma, então no 3º semestre do curso de Letras, tinha muita dificuldade na parte gramatical e metalinguística. A disciplina em que a pesquisa foi aplicada, Análise Linguística do Inglês, faz parte do 4º semestre do curso e prevê o trabalho aprofundando com a compreensão oral em inglês, além de aspectos do ensino de compreensão oral em língua adicional. Deste modo, junto às atividades de compreensão oral, foram elaboradas atividades linguísticas, que focavam em aspectos gramaticais e lexicais do inglês. Houve um foco maior em tempos verbais e condicionais. Em nível lexical, sempre foram destacadas expressões ou palavras que pudessem ser novas e, em especial, foram selecionados *phrasal verbs*, que eram uma estrutura nova aos alunos. Por fim, a preferência pelas séries iria ao encontro da ideia de se considerar as preferências temáticas dos alunos como algo que poderia motivá-los mais a realizar as atividades.

As atividades em aula eram feitas também a partir dos vídeos das séries de TV escolhidas, buscando com que os alunos interagissem em inglês. Porém, isso nem sempre aconteceu, e muitos relataram, também ao longo do semestre, que se sentiam inseguros ou com medo de arriscar. Algumas vezes, o fato de não conhecerem alguma das séries também era destacado. A partir das cenas e das falas dos personagens, eram destacados os aspectos gramaticais e lexicais que seriam trabalhados em aula.

Ao longo do semestre, preferências e opiniões foram destacadas, como o fato de as atividades de compreensão oral serem mais “fáceis” e mais “legais” do que as atividades linguísticas. Além disso, a maioria dos alunos gostava mais das atividades com a série *Friends* porque era mais fácil para entender ou porque já conheciam. As séries *Game of Thrones* e *The Big Bang Theory* eram consideradas mais difíceis, tanto que a série *Game of Thrones* foi usada em apenas uma atividade do *ELO* e em duas aulas, devido aos relatos dos alunos.

A primeira atividade foi “ALI: part1”<sup>98</sup>, sobre um dos capítulos do livro “*Teaching by principles*” de Douglas Brown. Esta atividade não era gamificada e continha apenas um módulo, *Quiz*, com perguntas de múltipla escolha ou dialógicas sobre os aspectos que haviam sido trabalhados em aula desse capítulo. Não havia, assim, atividades de compreensão oral ou de aspectos gramaticais. O capítulo de livro usado nessa atividade foi também trabalhado em aula, de modo que a atividade do *ELO* foi uma retomada desse primeiro contato. O objetivo era apresentar aos alunos fatores importantes no processo de aprendizagem de outro idioma e, talvez, conscientizá-los da importância do estudo e do contato com a língua em diferentes situações fora do ambiente universitário. A média de pontuação dos alunos participantes foi de 93%. Como essa atividade foi diferente das demais, visto que não continha módulos com atividades de compreensão oral, nem de atividades metalinguísticas, ela não foi considerada nas médias de pontuações dos alunos e na análise.

As atividades seguintes tinham o mesmo nome, com a adição das partes que compunham (1,2,3, 4, 5 e 6, respectivamente). Todas as atividades eram de compreensão oral e sobre aspectos linguísticos/gramaticais e lexicais.

A segunda atividade foi “ALI: Talking about TV series (part 1)”<sup>99</sup>, sobre a série de TV *Game of Thrones*. Esta atividade era gamificada e continha quatro módulos – *Quiz*, *Memória*, *Cloze* e *Sequência*. A média de pontuação da turma foi de 79%.

A terceira atividade foi “ALI: Talking about TV series (part 2)”<sup>100</sup>, sobre a série de TV *The Big Bang Theory*. Esta atividade era gamificada e continha seis módulos – *Memória*, *Quiz* e *Cloze*. A média de pontuação da turma foi de 66%.

A quarta atividade foi “ALI: Talking about TV series (part 3)”<sup>101</sup>, sobre a série de TV *Friends*. Esta atividade não era gamificada e continha cinco módulos – *Quiz*, *Cloze* e *Memória*. A média de pontuação da turma foi de 58%.

A atividade seguinte foi “ALI: Talking about TV series (part 4)”<sup>102</sup>, mais uma vez sobre a série de TV *The Big Bang Theory*. Esta atividade era gamificada e continha oito módulos – *Memória*, *Quiz* e *Cloze*. A média de pontuação da turma foi de 54%. A

---

<sup>98</sup>Disponível em: [http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1712&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1712&limpa_score=1)

<sup>99</sup>Disponível em: [http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1715&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1715&limpa_score=1)

<sup>100</sup> Disponível em: [http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1820&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1820&limpa_score=1)

<sup>101</sup>Disponível em: [http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1931&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=1931&limpa_score=1)

<sup>102</sup>Disponível em: [http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2089&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2089&limpa_score=1)



última atividade foi dividida em duas atividades por dois motivos: o vídeo escolhido era longo e, assim, renderia mais módulos referentes ao seu conteúdo. Além disso, muitos alunos relataram, ao longo do semestre, que não conseguiam finalizar as atividades ou tinham dificuldades para isso porque o sistema travava. Por isso, optou-se por dividir a atividade em módulos sobre a compreensão oral e módulos sobre os aspectos linguísticos a fim de que não se tornasse uma atividade muito longa e pudesse dificultar a sua conclusão pelos alunos. Foram elaboradas, assim, as atividades “ALI: Talking about TV series (part 5)”<sup>103</sup>, com quatro módulos, e “ALI: Talking about TV series (part 6)”<sup>104</sup>, com cinco módulos. Essas atividades não eram gamificadas e eram sobre a série de TV *Friends*. Foram usados módulos de *Quiz*, *Cloze*, *Memória* e *Hipertexto*. A média de pontuação da turma na primeira atividade foi de 72%, ao passo que na segunda foi de 46%.

Nesta última atividade, que foi dividida, foi possível perceber a diferença na pontuação dos alunos entre a atividade de compreensão oral e a atividade linguística. A média mais alta ocorreu na primeira atividade, sobre o capítulo do livro de Douglas Brown, e, logo após, apareceu na atividade cujo vídeo foi trabalhado em aula. É possível que o fato de a atividade não ter sido tão longa e o de ter sido uma revisão tenham sido relevantes para o desempenho dos alunos. Os percentuais mais baixos foram de atividades não-gamificadas, mas com a série que os alunos mais gostavam – *Friends*.

É importante ressaltar que a escolha sobre quais atividades gamificar surgiu ao longo do semestre. Retomo que, quando a escolha das séries que seriam trabalhadas foi feita, a série mais votada foi *Game of Thrones*. Contudo, as atividades feitas em aula e no *ELO* sobre essa série foram consideradas muito difíceis, assim como as atividades da série *The Big Bang Theory*. As atividades “ALI: Talking about TV series (part 1)” e “ALI: Talking about TV series (part 2)” foram sobre *Game of Thrones* e *The Big Bang Theory*. Como os alunos não perceberam diferenças após a primeira atividade gamificada – “ALI: Talking about TV series (part 1)” –, optou-se por apresentar mais uma gamificada e deixar a próxima como não-gamificada, que foi sobre a série de TV *Friends*. Coincidentemente, os alunos relataram, até o momento da realização das atividades “ALI: Talking about TV series (part 1)” e “ALI: Talking about TV series (part 2)” que preferiam a série de TV *Friends*, que acabou sendo selecionada para fazer

---

<sup>103</sup>Disponível em: [http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2172&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2172&limpa_score=1)

<sup>104</sup>Disponível em: [http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2176&limpa\\_score=1](http://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2176&limpa_score=1)

parte das atividades não-gamificadas. Optei por deixar as séries com as quais eles tinham/relatavam mais dificuldades para as atividades gamificadas, a fim de averiguar se a gamificação poderia desempenhar um papel motivador. Mesmo com essa distribuição, a preferência pelos alunos se manteve pelas atividades sobre a série *Friends*, não-gamificadas, ao invés das atividades sobre as outras séries, gamificadas.

Apresento, a seguir, os relatos dos alunos ao longo do semestre. Não apresento apenas os relatos dos alunos selecionados como participantes da pesquisa porque busco analisar, aqui, as percepções gerais dos alunos, seja em conversas com a professora ou nas aulas. Esses relatos foram anotados, por mim, e, na maioria das vezes, surgiram através de perguntas à turma. No dia 05 de setembro de 2016, após os alunos terem realizado as duas atividades iniciais, alguns relataram que a segunda atividade foi mais difícil do que a primeira. Eles acharam o vídeo usado para as atividades de compreensão oral difícil, mas afirmaram que preferiam fazer essas atividades em casa ao invés de em aula porque fica “mais fácil” e “melhor para entender”. Uma aluna relatou que não havia conseguido fazer o cadastro no *ELO* como “Professora”, então foi sugerido que tentasse novamente e checasse a caixa de *spam* do seu e-mail.

Nos dias 15 e 27 de setembro, houve uma conversa de *feedback*, individualmente, com alguns alunos, sendo destes, oito participantes da pesquisa. Com esta conversa, busquei saber como os alunos estavam indo na disciplina, quais eram suas maiores dificuldades, etc. Os alunos relataram gostar das atividades *on-line* e, no geral, acharam mais fáceis a primeira atividade (ALI: part 1 – sobre o capítulo de livro citado) e a terceira atividade (ALI: Talking about TV series (part 2) – sobre a série *The Big Bang Theory*) por causa dos vídeos. A segunda foi a mais difícil até então. Uma aluna afirmou que estava fazendo outras atividades em inglês no *ELO* para ter mais contato com a língua. Outra aluna afirmou que teve dificuldades em aula com o vídeo da segunda atividade (que havia sido trabalhado em aula também) e achou mais fácil através do *ELO*. Outras alunas também relataram que é mais fácil fazer as atividades de compreensão oral em casa e que tiveram problemas com o site, como não conseguir concluir um módulo ou a atividade. Quando foi mencionada a possibilidade de os alunos terem problemas com a conexão da Internet, a maioria afirmou que achavam que não era esse o problema, já que conseguiam carregar o vídeo de cada atividade/módulo. Uma dessas alunas afirmou que, ao pedir ajuda ao seu irmão, ele disse que ela não conseguia “passar de fase”. Ela relatou que tentou tanto pelo celular quanto pelo computador.

No dia 31 de outubro, os alunos relataram que acharam a última atividade feita até então “tranquila” – ALI: Talking about TV series (part 4) – e que o vídeo foi mais fácil que o anterior da mesma série de TV – *The Big Bang Theory* –, mas que o jogo da memória foi mais difícil – *phrasal verbs* – e que a parte de aspectos linguísticos foi “mais ou menos”. Novamente, falaram sobre problemas para seguir as atividades, já que o sistema travava.

É importante ressaltar, sobre esses relatos, que nunca os alunos mencionaram diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas. Sempre os comentários eram referentes às dificuldades das atividades, com relação à língua, e ao sistema travar muito e não permitir, muitas vezes, que concluíssem. A partir da quarta atividade, foi solicitado que os alunos enviassem à professora as imagens das atividades que faziam (preferencialmente, a última atividade que conseguiram alcançar), já que não conseguiam alcançar a pontuação final. Ao total, três alunos enviaram essas imagens.

A seguir, apresentam-se as respostas às perguntas do Questionário 2.

### 3.2.3 Questionário 2

O Questionário 2 foi aplicado logo após o Questionário 1 e continha nove perguntas abertas. Os mesmos 14 alunos que responderam o Questionário 1 também responderam o Questionário 2. Contudo, são analisados os dados referentes apenas aos oito alunos participantes.

A primeira pergunta era se os alunos tinham gostado de realizar as atividades no *ELO* e o motivo. Seis alunos afirmaram que sim e uma aluna relatou que gostou apenas das atividades de compreensão oral. Dos alunos que gostaram, três especificaram as atividades de compreensão oral. Uma delas afirmou que as de gramática foram muito difíceis porque não sabia o suficiente, não prestava atenção no texto e, com as dicas, sua nota ficava mais baixa. Os demais destacaram o fato de poder praticar a língua inglesa no tempo livre, a interatividade, a aprendizagem de vocabulário, o uso da internet e o fato de ter sido instigante porque não faziam atividades desse tipo.

A segunda pergunta era “Você se sentiu mais motivado a realizar e concluir quais atividades? Por quê?”. As respostas foram bastante variadas, de modo que para quatro alunos foram as atividades de compreensão oral e dois deles disseram que a razão era a sua dificuldade nessa habilidade. Para um aluno foi os jogos de memória por propiciar a aprendizagem de palavras novas. Para uma aluna foram as atividades que

envolviam *Friends* porque gostava da série; outra aluna respondeu que “sim” porque era uma maneira de autoavaliação e se sentia motivada quando conseguia realizar atividades de compreensão oral. Uma aluna afirmou que não se sentia motivada com as atividades de gramática.

A terceira pergunta era “Você encontrou diferenças entre as atividades gamificadas (que foram apresentadas como um game) e as atividades não-gamificadas? Quais?”. Quatro alunos afirmaram que não porque não tinham consciência sobre isso ou porque não tinham percebido. Uma aluna afirmou que odiava os jogos de memória e que não viu diferenças na parte gamificada, embora ache que tenha sido “algo muito bem planejado”; um aluno afirmou que as atividades gamificadas eram os jogos de memória e as de múltipla escolha (as não-gamificadas eram “todo o resto”) e que não apresentaram grande diferença. Um aluno afirmou que sim porque foi melhor de compreender.

A pergunta quatro buscava saber se os alunos se sentiram mais motivados para concluir as atividades gamificadas do que as não-gamificadas e por quê. Cinco alunos afirmaram que não, e as razões foram, para três alunos, por não terem sentido diferença; para um aluno, porque fez todas do mesmo jeito, menos a dos tempos verbais, e para outra aluna, porque pareciam a mesma coisa. Dos três alunos que responderam sim, as justificativas foram: porque “aprende melhor de maneira interativa”; porque “despertava um interesse maior em realizar a atividade”; porque “a barrinha ficava mais visível e também é semelhante à barrinha de conquistas do jogo *Minions*, então posso ter associado”. Essas duas últimas respostas foram de alunos que afirmaram não ter percebido diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas. Logo, dois alunos se sentiram mais motivados a realizar as atividades gamificadas, mas não perceberam diferenças entre elas.

A quinta pergunta foi “Você acha que as suas preferências com relação às séries de TV escolhidas influenciaram a sua opinião? Por quê?”. Cinco alunos responderam que sim por motivos diversos: para um deles, porque se sentiu mais confiante com a série que gosta e conhecia; para outro, porque gostou mais das atividades de *Friends* do que das outras; para outro, por já conhecer as piadas/falas e saber o que se espera; para outro, porque tornou a atividade mais agradável e divertida; e porque as séries escolhidas eram muito difíceis em alguns momentos. Uma aluna afirmou que sim porque quem já conhecia a série teve mais facilidade, mas achou que não teve resultados muito diferentes dos colegas. Ela afirmou que nunca tinha assistido nenhuma

das séries.. Dos dois alunos que responderam que não, um afirmou que foi porque “não é ligado em séries”.

A pergunta seis foi “Você acha que as suas experiências com games influenciaram sua opinião? Por quê?”. Três alunos responderam que sim e cinco, não. Os que responderam não afirmaram que não costumavam jogar ou que nunca jogaram muito. Já dos que responderam sim, dois são os mesmos alunos que tiveram melhor desempenho nas atividades gamificadas e que afirmaram que se sentiram mais motivados com essas atividades, embora não tenham percebido as diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas. Eles afirmaram que sim porque “aprendi inglês através dos games” e porque “posso ter associado a barrinha com os jogos onde a barrinha representa as conquistas para ganhar o jogo”. A outra aluna afirmou que se sentiu mais motivada para realizar as atividades gamificadas, mas não teve melhor pontuação nestas atividades. Ela disse que acha que as suas experiências com games influenciaram a sua opinião porque “eu não tenho muito contato com jogos normalmente”. É possível que ela tenha se confundido na hora de responder o sim ou não, já que essa resposta parece contradizer a anterior, e vice-versa.

A pergunta seguinte foi formulada pra saber se os alunos sentiram falta de *feedback* para a realização das atividades e por quê. Três alunos responderam que não porque “todos *feedbacks* foram bem preparados e podíamos ter noção de como estávamos indo. Na maioria das atividades havia algum tipo de feedback”; e porque “como não valia nota, o foco da atividade era apenas pra treinar”. Os demais alunos responderam que sim com variadas justificativas: um respondeu que precisa “do feedback pra se sentir mais motivada e acho que faltou um pouco”; outra aluna disse que sim, mas por parte da professora em sala de aula, pra que pudesse analisar mais calmamente e de maneira focada; outro aluno disse que sim “para saber se estou indo bem”. Uma aluna afirmou que sentiu falta na parte gramatical porque “parecia que não sabia fazer nada.” Outra aluna afirmou que sim pra saber se realmente estava evoluindo; porém, relatou que “aquela mensagem quando a gente acerta uma pergunta é bem legal”.

A oitava pergunta era “Você acha que o *feedback* das atividades (informações sobre a atividade e sobre aspectos linguísticos) é tão suficiente quanto o feedback apresentado em games que você costuma jogar? Por quê?”. Dois alunos não responderam. Um aluno afirmou que não joga. Um aluno respondeu que sim porque “os dois tipos de *feedback* de alguma forma motivam o aluno a pensar no erro que

cometeram na atividade”. Um aluno respondeu que não porque as atividades servem apenas pra estudar ao passo que o jogo tem foco na jogabilidade; outro aluno afirmou que em games há uma maior explicação. Um aluno respondeu que “os *feedback* são diferentes pois se trata de focos diferentes, onde um é lazer e outro seria uma ‘obrigação’”. Outro aluno respondeu que não sabe por não estar familiarizado com aspectos técnicos de jogos, mas acha que o *feedback* é importante, porque teve alguns aspectos gramaticais que achou que sabia, mas não foi bem nas atividades.

A última pergunta foi “Você usaria o *ELO* para elaborar atividades de inglês com seus futuros/atuais alunos? Por quê?”. Sete alunos responderam que sim por diversas razões: um aluno afirmou que é uma forma a mais de aprendizado da língua. Outro aluno afirmou que sim porque é algo mais dinâmico; para outro aluno, sim, mas apenas com atividades de compreensão oral e de jogo da memória ao invés de aspectos gramaticais; para outro aluno, porque é bom para alunos com dificuldades de estudar em casa e que não gostam de livros. Um aluno relatou que é uma boa ferramenta, apesar das falhas, que podem ser supridas com outros sites. Para outro aluno, porque “é uma ótima plataforma com variadas opções de personalização e interação entre professor e aluno”. Uma aluna disse que sim, porque é uma ferramenta útil. Mas não sabia ao certo porque a “frustrou realizar atividades e quando não sabia, empacava (parte de gramática) e fazer algo que se odeia é horrível”.

### **3.2.4 Considerações sobre o Questionário 2 e os relatos dos alunos**

Com base nos dados dos questionários, dos relatos e desempenhos dos alunos, e dos pareceres da professora-pesquisadora, é possível tecer algumas considerações sobre os eventos complexos de letramentos aqui analisados. Percebe-se que a motivação dos alunos pareceu estar mais relacionada com as atividades de compreensão oral e das séries de que gostavam mais ou que tinham mais facilidade para entender. A maioria dos alunos não viu diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas e, para muitos, os jogos da memória se confundiam com as atividades gamificadas. Nem todos relataram essa confusão no Questionário 2, mas muitos me questionaram a no dia em que responderam o questionário e afirmaram, então, que ao lerem o adjetivo ‘gamificada’, associaram aos jogos da memória. Outros não associaram, mas também não sabiam identificar quais eram as diferenças entre ambos os tipos de atividades.

Apesar de a maioria dos alunos também não ter se sentido mais motivada para realizar as atividades gamificadas, deve-se ressaltar o caso de dois alunos que, embora não tenha percebido as diferenças entre ambos os tipos de atividades, sentiram-se mais motivada com as atividades gamificadas. Cito o caso da aluna que afirmou, no questionário, não ter percebido as diferenças entre atividades gamificadas e não-gamificadas, mas sentiu-se mais motivada a realizar as atividades gamificadas porque a “barrinha fica mais visível” e lembrou-a do game que costuma jogar (*Minions*). Esse fato pode demonstrar que ela tenha percebido o *design* diferente, mas não reconheceu as atividades como diferentes. No momento em que percebeu as diferenças – junto com a minha demonstração e explicação– ela se deu conta da diferença entre o *design* da atividade e percebeu a semelhança com o jogo que ela joga e gosta. Ao se comparar a realização das atividades gamificadas com as atividades não-gamificadas, ela teve um desempenho maior nas atividades gamificadas (média de 81%) do que nas atividades não-gamificadas<sup>105</sup> (média de 71%). Ela apresentou um desempenho melhor nas atividades gamificadas, o que pode ir ao encontro do fato de ter se sentido mais motivada.

Ao total, cinco, dos oito alunos participantes, tiveram um desempenho maior nas atividades gamificadas (62,5% dos alunos participantes). Destes, apenas três afirmaram, no questionário, que se sentiram mais motivados com as atividades gamificadas. Os demais alunos ou tiveram um melhor desempenho nas atividades gamificadas, mas não se sentiram mais motivados, ou nem tiveram melhor desempenho e nem se sentiram mais motivados. Logo, embora a maioria tenha tido melhor desempenho numérico, posso afirmar que a minoria dos alunos sentiu-se mais motivada ao realizar atividades gamificadas.

Ao longo do semestre, a maioria dos relatos e pedidos eram de atividades sobre a série de TV *Friends*, que foi tema de duas atividades não-gamificadas. No questionário, apenas dois alunos mencionaram essa série de TV como algo que fez com que gostassem das atividades ou se sentissem mais motivados. Também, nove alunos afirmaram que as preferências por séries de TV influenciaram a sua opinião, sendo que seis demonstraram, pela resposta, uma influência positiva, e três, negativa. Destes, uma

---

<sup>105</sup> É importante destacar que a primeira atividade, não-gamificada, não teve o mesmo nível de dificuldade do que as demais. Era uma atividade de compreensão textual, sem vídeos ou análise de questões linguísticas. A nota de todos os alunos foi, em média, melhor nessa atividade inicial do que nas demais. Sem considerar a primeira atividade em questão, a média dessa aluna seria de 62% no critério atividade não-gamificadas.

aluna afirmou que aqueles que já conheciam a série, tiveram mais facilidade, apesar de que ela não teve resultados muito diferentes dos colegas. Logo, a aluna reconhece que esse conhecimento prévio dos alunos pode ter sido algo relevante, ao mesmo tempo em que o desempenho deles não foi tão melhor do que o dela. As outras duas respostas referem-se ao fato de os alunos não gostarem ou conhecerem as séries, o que os desmotivou.

Constata-se, também, através da atividade final, que o desempenho dos alunos nas atividades de compreensão oral foi bem melhor do que nas atividades gramaticais e metalinguísticas. Alguns alunos relataram nos questionários – e outros ao longo do semestre – o quanto não gostavam da parte metalinguística. Como professora, sabia da importância desse trabalho metalinguístico e sempre busquei saber, a cada semana, como estavam indo e se tinham dúvidas. Contudo, as dúvidas não eram levadas para aula. Pode ter havido uma série de fatores que impediram os alunos de demonstrar tais dificuldades, e isso pode ter tido um papel desmotivador, conforme destacado. Uma aluna destacou que sentia falta do *feedback* da professora após cada atividade. Mas ela também nunca se manifestou sobre isso quando eu os questionava.

Com relação ao desempenho dos alunos nas atividades gramaticais, e algumas respostas aos questionários, posso considerar que essas atividades não foram motivadoras para muitos alunos e, para alguns, causou um sentimento de frustração. Posso perceber, também, algumas relações com a percepção dos alunos quanto a presença do *feedback* nessas atividades, o qual não teria sido suficiente nesse aspecto. Posso considerar que além da dificuldade com esse tipo de prática de letramentos acadêmicos, poderia ser necessária uma reformulação dessas atividades. Houve algumas atividades elaboradas no módulo *Quiz*, que apresentavam *feedback* progressivo, específico e situado para cada alternativa correta ou incorreta, proporcionando uma melhor assistência ao aluno no seu desempenho. Contudo, houve também atividades elaboradas no módulo *Cloze*, que apresentavam apenas o *feedback* genérico, proporcionado automaticamente pelo sistema indicando quando as respostas não estão adequadas. Acredito que as atividades elaboradas no módulo *Quiz* poderiam ter sido mais adequadas para esse tipo de prática metalinguística.

Quanto às práticas de letramentos em games desse grupo de alunos, três alunos afirmaram que suas experiências prévias com games influenciaram a sua opinião e cinco, que não. Este fato demonstra, assim como no Estudo 1, que as práticas de letramentos com games não são esperadas em contextos escolares ou acadêmicos. Há



diversos outros elementos que poderiam fazer ou faziam parte das interações dos alunos com as atividades, mas não os games. A gamificação não teve um papel motivador para grande parte dos alunos, de acordo com os seus relatos. Houve, assim, outros fatores que influenciaram a realização de atividades dos alunos que, embora tenham tido melhor desempenho nas atividades gamificadas, não se sentiram mais motivados a realizá-las.

Dessa forma, é possível perceber que uma perspectiva complexa de análise torna-se relevante para essa pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que os dados numéricos indicam um melhor desempenho nas atividades gamificadas, os dados qualitativos não indicam uma preferência geral pelas atividades gamificadas, em detrimento das não-gamificadas. Somente o estudo dos dados numéricos ou dos relatos demonstraria relações de causa e efeito que destoariam do universo de relações que a realização dessas atividades propiciou.

A partir dos aspectos destacados até aqui, são feitas, no capítulo seguinte, considerações sobre eles com base no referencial teórico já apresentado. Busco discutir alguns fatos marcantes que aparecerem nos dados, pensando nos processos de aprendizagem e motivação envolvidos em cada evento complexo de letramentos, além das práticas de letramentos dos alunos.

## **4 DADOS DAS PESQUISAS: O QUE PODE SER DISCUTIDO E QUESTIONADO**

Neste capítulo, conforme já apontado no capítulo anterior, são apresentadas as discussões, reflexões e questionamentos sobre os dados coletados ao longo do Estudo 1 e do Estudo 2. É dividido em três seções: “Apresentando a análise”, “Retomando o Estudo 1” e “Retomando o Estudo 2”. Como indicado, apresento a forma como a minha análise está organizada, especialmente os tipos de relações feitas a partir dos aspectos encontrados, e, após, faço a retomada desses aspectos a partir do referencial teórico escolhido a fim de tecer considerações sobre eles. Reitero que busquei compreender os fatos que me pareceram mais marcantes, relacionando aos respectivos contextos. Começo, a seguir, com a apresentação da análise.

### **4.1 Apresentando a análise**

Nesta pesquisa, o objetivo principal foi averiguar se haveria diferenças, para os alunos, entre realizar atividades gamificadas e não-gamificadas de inglês na sua motivação e se haveria influências das práticas de letramentos em games desses alunos ao longo dessa realização. Para conduzir a análise dos meus dados, optei por uma perspectiva complexa a fim de compreender as particularidades nos processos de realização das atividades por cada aluno. Considero, assim, que cada realização de atividade, por cada um dos alunos participantes, constituiu um *evento complexo de letramentos*, com a influência não só das práticas de letramentos desses alunos, mas também dos processos de motivação e de aprendizagem de inglês. Além disso, esses eventos, por serem abertos e sensíveis a fatores externos, podem ter recebido influências diversas, as quais serão apontadas a partir dos dados já descritos. Acredito que a definição de evento complexo de letramentos, proposta nesta tese, é bastante relevante porque possibilita pensar na interação entre os diversos elementos que podem fazer parte de cada evento de letramentos, possibilitando a percepção da interação não apenas entre leitor e texto, mas também entre todos os outros elementos que podem estar envolvidos nessas interações. A partir da perspectiva da complexidade, entendo que ao longo das interações que constituíram cada evento complexos de letramentos – entre o aluno e a atividade, o dispositivo envolvido, etc. – houve a emergência de estruturas de *feedback*, as quais podem ter influenciado positivamente ou negativamente o processo

de realização das atividades, possivelmente afetando os processos de motivação e de aprendizagem envolvidos. Além disso, houve também o *feedback* linguístico, previsto nas atividades e elaborado por mim de acordo com o conteúdo de cada atividade. Embora o *feedback* linguístico seja previsível, tanto em sua forma positiva quanto em sua forma corretiva, a forma como esse *feedback* influenciou cada evento complexo de letramentos é imprevisível, assim como as outras estruturas de *feedback* que emergiram. Aqui, considero que as informações de *feedback* linguístico, previsíveis na minha pesquisa, também são consideradas como estruturas que emergem a medida que a interação entre aluno e atividade acontece. Essas estruturas são interligadas e os efeitos ou respostas do sistema a elas dependem também dessa conexão.

Além disso, entendo que o modo como as diferentes práticas de letramentos podem ter se manifestado (incluindo as práticas de letramentos em games, práticas de letramentos escolares/acadêmicos, práticas de letramentos envolvendo o uso de cada dispositivo, etc.) juntamente aos dispositivos tecnológicos também pode ter exercido um papel importante nos eventos complexos de letramentos, já que estes são abertos e sensíveis a fatores externos. Visto que as práticas de letramentos com que os alunos têm contato são parte importante dos eventos de letramentos, o modo como as realizações de atividades aconteceram – incluindo questões relativas aos dispositivos usados, à qualidade da conexão, etc. – podem ter influenciado o evento complexo de letramentos e os processos de motivação e de aprendizagem de inglês envolvidos.

Deste modo, proponho pensar que cada evento complexo de letramentos tenha abrangido o sistema complexo motivação e, possivelmente, o sistema complexo aprendizagem. As práticas de letramentos de cada aluno também tiveram um papel importante na constituição de cada evento. Da mesma forma, a ausência ou a presença de gamificação podem ter propiciado o surgimento de diferentes estruturas de *feedback*, imprevisíveis, que indicam a forma como esses eventos se organizaram ao longo do semestre e que podem ter influenciado nos processos de aprendizagem e de motivação.

Retoma-se que sensibilidade ao *feedback*, característica de sistemas complexos, também é bastante importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou adicional, já que o *feedback*, em sala de aula, é uma ação essencial e que pode resultar em diferentes estímulos ou respostas dos alunos. A escolha entre o *feedback* positivo e/ou corretivo parte, normalmente, do professor, mas há também outras formas de *feedback* que podem vir de outros elementos, como do próprio aprendiz, de outros aprendizes, ou de outras pessoas ou meios que não estão diretamente envolvidos em um

processo de aprendizagem formal. Os diferentes tipos de *feedback* em cada situação tem, assim, uma influência direta no processo de motivação dos alunos. Embora o *feedback* vindo do professor em algum momento da aula ou de avaliação seja previsível, as formas como cada aluno receberá essa informação e os efeitos que ela terá no processo de aprendizagem são imprevisíveis.

Ao se pensar nas realizações de atividades ao longo dessa pesquisa, as estruturas de *feedback* estavam presentes nos eventos complexos de letramentos em ambas as formas. Houve, de um lado, as estruturas de *feedback* previsíveis, que são as informações presentes nas atividades *on-line* e que guiavam o aluno ao longo de cada evento complexo de letramentos. Por outro lado, houve as estruturas de *feedback* imprevisíveis, que surgiram ao longo de cada evento complexo de letramentos. Ambos os tipos de *feedback* provocaram mudanças e auto-organização em cada evento; a forma como tais mudanças e auto-organizações ocorrem são imprevisíveis e dependem dos elementos que compõem cada evento complexo de letramentos. Visto que essas estruturas de *feedback* emergem nos eventos complexos de letramentos aqui analisados, considero que elas podem influenciar os processos de motivação e de aprendizagem também envolvidos.

É importante destacar que todas as interações que levam à emergência de ambos os tipos de *feedback* são, de certa forma, imprevisíveis; no *ELO*, essas interações são previsíveis pelas possibilidades de respostas que os alunos podem escolher nas atividades em que há o *feedback* situado e específico. Contudo, a forma como esse *feedback* ou o *feedback* emergente da interação com ou presença de outros elementos serão recebidos em cada evento complexo de letramentos é imprevisível.

Além disso, é relevante considerar que, nas práticas de letramentos desses alunos fora do ambiente acadêmico, há também formas de *feedback*, especialmente em games: os *rankings* com a pontuação, as dicas e a própria tentativa e erro, além da interação com outros jogadores. Em outras práticas digitais, como o uso do computador ou celular, também há o *feedback* advindo da interação com outros usuários e dos próprios programas, sites e aplicativos utilizados. É um *feedback* diferente do da sala de aula, o qual pode ser considerado formal por vir de um professor. Entretanto, como já mencionado, na sala de aula o *feedback* também pode vir de outras fontes que não só o professor. Por isso, busquei também analisar de que forma os alunos perceberam as estruturas de *feedback* previsíveis nas atividades realizadas. Essas informações aparecem, algumas vezes, de formas semelhantes às que aparecem em outras práticas

com letramentos em games, mas, no contexto da pesquisa, são também estruturas de *feedback* que são esperadas do professor em sala de aula.

Nesta pesquisa, a presença e a ausência da gamificação nas atividades realizadas pelos alunos são condições iniciais desses eventos complexos de letramentos. Não são as únicas, de modo que outros aspectos podem surgir e ser fundamentais ao longo de cada processo. É importante ressaltar que cada evento complexo de letramentos analisado aqui é único e entende-se que diferentes percepções e desempenhos dos alunos indicam essas diferenças. A não-linearidade, a sensibilidade ao *feedback*, a auto-organização e a adaptação também podem se manifestar de diferentes formas e apontam para as interações que aconteceram em cada momento e para as relações com outros sistemas complexos que, embora não sejam o foco de análise deste trabalho, podem tornar-se relevantes para a análise.

Outro aspecto fundamental desses eventos é a interação, essencial para a manutenção de sistemas complexos. Esses eventos, nesta pesquisa, aconteciam por meio da realização das atividades *on-line*, havendo assim uma interação dos alunos com o *ELO* e com outros hipertextos e *links* que ali apareciam, especialmente o *Youtube*, de onde os vídeos eram usados. Como os alunos realizavam as atividades conectados a Internet, é possível que outras fontes fossem também utilizadas.

Também, é importante retomar a importância das práticas de letramentos desses alunos, especialmente as práticas com *game literacy*. As interações dos alunos com games, sejam elas anteriores ou simultâneas à realização das atividades na disciplina, também são fundamentais, já que podem indicar de que forma os alunos perceberam as diferenças entre as atividades – se as perceberam – e de que forma essas atividades influenciam a motivação para a aprendizagem de inglês.

Destaca-se, por fim, que, nesta pesquisa, embora a aprendizagem e a motivação sejam elementos de análise, que estão relacionados e interligados aos eventos complexos de letramentos, não se objetivou testá-las fora da realização das atividades. Acredito que as pontuações dos alunos em cada atividade e as suas percepções sobre as atividades podem indicar de que formas os sistemas complexos aprendizagem e de motivação relacionam-se entre si e, possivelmente, com as práticas de letramentos dos alunos.

#### 4.1 Retomando o Estudo 1

No Estudo 1, muitas considerações puderam ser tecidas, as quais foram importantes para o desenvolvimento do Estudo 2. Retoma-se que, no Estudo 1, eu não era professora da turma, e as atividades foram desenvolvidas, em grande maioria, em turnos únicos; já no Estudo 2, fui professora da turma e o trabalho de realização das atividades se desenvolveu ao longo de um semestre. A participação em ambas as pesquisas foram voluntárias, mas a realização das atividades foi completamente voluntária no Estudo 1; no Estudo 2, essa realização estava ligada à avaliação da disciplina.

Ao se pensar na análise e no desenvolvimento de eventos complexos de letramentos durante o Estudo 1, houve vários aspectos relevantes que, muitas vezes, foram característicos de cada um dos eventos. Um deles foi o fato de o jogo da memória ser um elemento aceitável e comum, que podia fazer parte desse tipo de evento. A realização do jogo da memória (ou o ato de jogar esse jogo) teve um papel de *feedback* positivo especialmente para uma aluna, Daniela. Entretanto, a realização das atividades gamificadas não propiciaram o mesmo *feedback* positivo, apesar de também visarem à competição, tal qual o jogo da memória. Essa aluna relatou que a sua motivação estava relacionada à realização de atividades em inglês, mas não de atividades com características de games, apesar de ela ter contato com práticas de letramentos em games.

Posso considerar que o jogo da memória faz parte de práticas de letramentos escolares ou acadêmicos para essa aluna: era algo que poderia fazer parte do seu processo de aprendizagem de inglês e, logo, dos eventos complexos de letramentos que desenvolveu e dos quais também fez parte. É um elemento que a motiva e que, por isso, exerce um *feedback* positivo; já a gamificação não faz parte de práticas de letramentos escolares ou acadêmicos e, nos eventos complexos de letramentos que desenvolveu e dos quais também fez parte, a realização de atividades gamificadas exerceu um *feedback* negativo. Esse *feedback* negativo foi percebido pelos relatos de que as características de games, especialmente o *ranking* de classificação, a incomodavam, embora gostasse de jogar.

Outro aluno, José, relatou que não gostou do *design* das atividades gamificadas. Esse aluno também relatou não gostar de videogames, embora tentasse jogar com os filhos. Além disso, José salientou a “corrida contra o tempo”, em relação às atividades

gamificadas. Quando questionado sobre a motivação, disse que isso o teria motivado mais até certo ponto. Logo, posso pensar que, para esse aluno, o processo de aprendizagem poderia ter se desenvolvido de melhor maneira através da realização de atividades não-gamificadas. Nos eventos complexos de letramentos do qual fez parte, a realização de atividades gamificadas não exerceu um *feedback* positivo em sua motivação, devido ao *design* e a questão da corrida contra o tempo. Esse último aspecto, como já destacado, não é uma característica das atividades realizadas nessa pesquisa, mas é algo de pode ter marcado o aluno e se tornado, assim, relevante para sua motivação.

Esse aluno fez apenas uma atividade não-gamificada, já que foi o primeiro a participar da pesquisa. Essa atividade foi feita por último e, talvez, pelo tempo tomado para a realização das atividades anteriores, ele tenha citado essa questão. Além disso, esse aluno teve problemas para cadastrar seu *login* no *ELO*, o que também tomou um pouco de tempo. Visto que a abertura e sensibilidade a fatores externos também são características desses eventos complexos de letramentos, é provável que o tempo (ou fato de ter pouco tempo) tenha influenciado cada um dos eventos complexos de letramentos que ocorreram com José. Além disso, lembro de o aluno relatar que precisava buscar seu filho na escola no final daquela tarde. Todos esses fatores – internos e externos – podem ter propiciado a relação feita por ele no questionário.

Pelas respostas ao questionário, esse mesmo aluno não pratica letramentos em games, mas apenas acompanha e observa os filhos. Vê-se, assim, que tanto para José quanto para Daniela, a realização de atividades gamificadas não desempenhou um *feedback* positivo em seus eventos complexos de letramentos e não os motivaram mais ao longo das realizações de atividades. Não há como estabelecer, nesses casos, uma relação direta – de causa e efeito – entre ter contato com práticas de letramentos e games e uma maior motivação para a realização de atividades gamificadas.

Com relação aos relatos das outras duas alunas, Mariana e Patrícia, posso considerar que a realização de atividades gamificadas teria exercido um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos quais participaram, embora elas não considerem as práticas de letramentos em games relevantes, de acordo com seus relatos. As alunas afirmaram, no questionário, terem se sentido mais motivadas para a realização de atividades gamificadas e, com isso, posso considerar que a presença da gamificação pode ter sido importante para sua motivação. Contudo, elas não perceberam as diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas.

Provavelmente, para essas alunas, as práticas de letramentos em games não faziam parte de práticas de letramentos escolares ou acadêmicos. Apesar de jogarem, essas práticas fazem parte de situações de lazer ou passatempo e não têm a mesma seriedade que as práticas formais de aprendizagem. Essa consideração vai ao encontro do que foi discutido sobre a aluna Daniela. Deste modo, acredito que não seja possível estabelecer relações diretas ou de causa e efeito entre a presença da gamificação e as práticas de letramentos em games, especialmente quanto à percepção das alunas sobre tais aspectos.

Acredito que essas diferenças demonstram que cada evento complexo de letramentos sofreu influências diferentes de fatores externos, com diferentes respostas aos momentos de *feedback* que surgiram. A motivação também não foi a mesma para todos e, como já destacado, não considero que a motivação seja estática, isto é, sempre a mesma ao longo do processo de aprendizagem de inglês (DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015). A gamificação teve, assim, um impacto diferente na auto-organização de cada evento complexo de letramentos e exerceu, em cada realização das atividades, diferentes tipos de *feedback*. Enquanto condição inicial de cada evento complexo de letramentos, ela foi determinante na sua constituição e na percepção dos alunos quanto a eles. Tornou-se claro, também, que a relação entre práticas de letramentos com games e práticas de letramentos formais/escolares não foi nítida para esses alunos. Confirmou-se que, se já há um alto nível de motivação para alguma atividade – a aprendizagem de inglês – a presença da gamificação pode exercer um papel negativo na motivação já existente (WERBACH; HUNTER, 2012; DICHEV et al, 2014; DETERDING et al, 2016).

Quanto ao *feedback* das atividades de inglês, houve também diferentes tipos de percepção, especialmente em relação às alunas Patrícia e Mariana. Pelas respostas e comportamentos de Patrícia, não houve interação com esse elemento da mesma forma que houve com Mariana. Embora não tenha ficado claro, no questionário, se Patrícia considera positivo ou negativo o fato de o *feedback* de games não se ater a detalhes, é possível afirmar que ela tenha reconhecido esse fato nas atividades, de que havia, no geral, detalhes nas informações de *feedback*

Deve-se considerar também que Patrícia não prestou sempre atenção a essa informação e que relatou que seria interessante se tivesse *feedback* nas atividades. Com isso, posso pensar que, nos eventos complexos de letramentos dos quais Patrícia fez parte e constituiu, o *feedback* previsível, das atividades, não tenha produzido um efeito positivo; talvez, a minha presença ao longo da realização das atividades tenha servido



como uma forma de *feedback* que ajudou a aluna na interação com cada atividade ou ação necessária. Posso considerar que os eventos complexos de letramentos de Patrícia mantiveram-se e adaptaram-se ao *feedback* propiciado pela minha presença ao longo da realização de atividades.

Outro aspecto importante foi o fato de o nível linguístico não ter sido considerado nos questionários, o que poderia ser também um indicador de motivação ou de *feedback* para as interações dos alunos. Deste modo, todo conhecimento prévio dos alunos, as práticas de letramentos envolvidas e suas as motivações influenciam o modo como o *feedback* do evento em questão influencia a interação entre o aluno e a atividade. Eu também tive um papel importante para fornecer *feedback* constante aos alunos envolvidos, já que estive presente ao longo das realizações das atividades. Embora todos os módulos de cada atividade apresentassem *feedback* positivo e corretivo, nem todos os alunos perceberam essa presença do *feedback* da atividade, o qual é próximo ao *feedback* em situações de sala de aula, quando o professor corrige os alunos e/ou elogia seu desempenho. Acredito que a minha presença pode ter exercido influência nessa percepção.

Saliento, também, que não há um panorama completo de todos os momentos de motivação para aprendizagem de inglês desses alunos, visto que os focos de análise são os questionários, os relatos e os eventos complexos de letramentos. Por isso, há uma descrição de cada evento analisado, considerando que tanto a aprendizagem quanto a motivação são sistemas complexo e, por isso, constantes e dependem da interação entre o aprendiz e a língua através de diferentes práticas e situações.

Além disso, partindo da metodologia da pesquisa a partir de uma perspectiva complexa, o processo de elaboração do Estudo 2 foi também imprevisível e foi delineado de acordo com as novas condições da minha vida profissional. Foi possível a aplicação da pesquisa, com o mesmo objetivo, ao longo de um semestre, em uma disciplina de Inglês, com uma turma de alunos de um curso de Licenciatura em Letras. Essa nova situação de pesquisa exigiu uma forma diferente de coleta de dados e de acompanhamento dos eventos complexos de letramentos dos alunos participantes, conforme já explicado no capítulo 2.

A seguir, apresenta-se, então, a retomada do Estudo 2. Após, são tecidas algumas considerações importantes que encaminham para a discussão final deste trabalho.

## 4.2 Retomando o Estudo 2

No Estudo 2, muitos aspectos confirmam o que foi encontrado no Estudo 1: o fato de os jogos da memória terem sido considerado por alguns alunos como as atividades gamificadas é um deles. Foi possível perceber, assim, que os alunos não conseguiram diferenciar a gamificação, enquanto característica no *ELO* que os aproximaria de um game digital, e o game ou jogo, que é muitas vezes comum em aulas de língua. Esse fato pode demonstrar que as práticas de letramentos em games que os alunos têm ou já tiveram não se assemelharam às práticas de letramentos envolvidas nos eventos aqui analisados. A ideia de game é relacionada ao jogo da memória e não às características de gamificação presentes nas atividades. Possivelmente, essas características, que seriam as mesmas dos games que jogam em situações de lazer, não seriam esperadas ou aceitas no contexto acadêmico. Outra possibilidade é que os games que os alunos jogam são muito mais complexos – em termos de *design* e desafios – do que as atividades gamificadas que realizaram.

Com isso, a realização de atividades gamificadas, no geral, pareceu não ter exercido *feedback* positivo nos eventos de letramentos que ocorreram com os alunos, de acordo com os relatos e as percepções deles e com a minha percepção ao longo do semestre. Os alunos não perceberam diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas e a maior parte da turma ressaltava constantemente a preferência pela série de TV com a qual tinham mais facilidade ou se identificavam mais e a preferência pela realização das atividades de compreensão oral ao invés das atividades metalinguísticas. O tipo e o conteúdo da atividade pareceram exercer algum tipo de *feedback*, positivo ou negativo, em cada evento complexo de letramentos, influenciando mais a opinião dos alunos do que a presença ou ausência da gamificação.

Porém, ao analisar os dados quantitativos, referentes ao desempenho dos alunos, foi possível constatar que a maioria dos alunos saiu-se melhor nas atividades gamificadas do que nas não-gamificadas, ou seja, tiveram uma pontuação melhor nessas atividades. De alguma forma, a gamificação desempenhou um dos papéis esperados, o melhor desempenho na atividade em questão. Houve um melhor desempenho com cinco dos oito alunos envolvidos na análise.

Contudo, quando abordada a questão da motivação, tanto nas conversas com a turma quanto nos questionários, foi possível perceber que o tema das atividades foi fundamental para a maioria dos alunos, incluindo aqueles que tiveram um desempenho

melhor nas atividades gamificadas. Dos oito alunos, dois afirmaram que as preferências com relação às séries de TV não influenciaram a sua opinião. Outros dois alunos afirmaram que houve influência, mas não positiva, ou porque as séries eram difíceis ou porque não assistia as séries. Já os demais quatro alunos afirmaram que essa influência foi positiva. Reitero que a preferência pelo tema das atividades não havia sido considerada no Estudo 1. Ao longo do semestre em que foi aplicada a pesquisa final, foi-me relatado que a série “melhor/mais fácil/preferida” era *Friends*. Todas as atividades não-gamificadas foram, então, elaboradas sobre essa série. Porém, esse fato vai contra o desempenho numérico deles. Para pensar nesse dado, preciso considerar outros fatores que tenham emergido ao longo das interações e que tenham sido demonstrados nos relatos ou respostas aos questionários.

Foi possível perceber que realizar atividades de compreensão oral em casa, com uma temática próxima e da qual os alunos gostam, foi algo que exerceu um *feedback* positivo para a maioria dos eventos complexos de letramentos. Neste caso, pode haver uma relação mais direta com as práticas de letramentos dos alunos – assistir séries ou escutar outros áudios em inglês para o contato com a língua. Tais práticas são comuns aos alunos, motivando-os a manter o contato com o inglês e, possivelmente, a querer aprendê-lo ou aperfeiçoá-lo.

Já a prática de realização de atividades metalinguísticas não era algo que os alunos gostassem. Isso foi possível perceber em algumas respostas aos questionários e pelos relatos dos alunos ao longo do semestre. Posso pensar, assim, que a realização desse tipo de atividade não exerceu um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos quais os alunos participaram – ainda que se espere que faça parte deles no contexto desses alunos. É uma prática que não os motivou do mesmo modo que as atividades de compreensão oral, sobre a qual os alunos relataram e afirmaram no questionário que gostavam, seja por causa das séries, seja pelos desafios que proporcionavam no desenvolvimento da habilidade de habilidade de compreensão oral.

Embora não tenha sido a justificativa da divisão da atividade final em duas partes, conforme explicado na descrição dos dados, esse fator me mostrou, numericamente, que o desempenho da maior parte dos alunos foi melhor na parte inicial – compreensão oral – do que na parte final – aspectos metalinguísticos. É possível que, com isso, a motivação não tenha se ligado somente à temática das atividades, mas também ao tipo de atividade.

Ao repensar no fato de que os alunos tiveram melhor desempenho nas atividades gamificadas e, possivelmente, nas atividades de compreensão oral, poderia considerar que a realização de atividades gamificadas e a realização de atividades de compreensão oral exerceram *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos. Contudo, tanto as atividades gamificadas quanto as não-gamificadas continham as atividades de compreensão oral.

Ao total, três alunos, dos oito analisados, afirmaram, no questionário, que se sentiram mais motivados para realizar as atividades gamificadas. Destes, dois tiveram a média de pontuação maior ao realizar as atividades gamificadas. Para esses alunos, é possível que as práticas de letramentos em games com que têm contato influenciaram positivamente o seu desempenho e, junto com a presença da gamificação, exerceram um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos quais participaram.

Com relação a estes dois alunos, destaque, inicialmente, o caso da aluna que, embora não tenha percebido as diferenças entre as atividades gamificadas e as não-gamificadas, afirmou que se sentiu mais motivada com as atividades gamificadas porque a lembravam do game que costuma jogar (*Minions*). Ao se pensar nos eventos complexos de letramentos dos quais essa aluna participou, comparando a realização das atividades gamificadas com as atividades não-gamificadas, o desempenho nas atividades gamificadas (média de 81%) foi, em média, 20% mais alto que o das atividades não-gamificadas (média de 62%). O fato de ela ter apresentado um desempenho melhor nas atividades gamificadas pode ir ao encontro do fato de ter se sentido mais motivada. A semelhança com o jogo de que gosta é um aspecto bastante importante, que demonstra uma influência externa nos eventos complexos de letramentos do qual participou. Essa aluna afirmou, também, que a preferência pelas séries exerceu uma influência na sua opinião porque “tornou mais agradável e divertido” o processo de realização das atividades.

O outro aluno, que também teve melhor desempenho nas atividades gamificadas e se sentiu mais motivado apresentou, em média, a mesma diferença da aluna anterior: nas atividades gamificadas, o desempenho foi de 48% e nas não-gamificadas, 27%. Quando questionado sobre as influências dos games na sua opinião, ele afirmou que houve influência porque aprendeu inglês através dos games. Neste caso, é possível que além da semelhança com os games, esteja o fato de estar estudando inglês. Ambos os aspectos podem ter exercido um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos do qual esse aluno participou. Além disso, esse aluno disse que a

preferência pelas séries não teve influência na sua opinião porque ele não é “muito ligado em séries”.

Deste modo, posso afirmar que o *feedback* proporcionado pela realização de atividades gamificadas foi positivo para ambos esses alunos e a prática de letramentos em games prévia desses alunos influenciou os seus eventos complexos de letramentos. Além disso, posso pensar que houve uma melhor interação nos eventos complexos de letramentos dos quais participaram quando havia essa influência das suas práticas de letramentos em games e a presença da gamificação. Porém, a questão temática – preferência pelas séries – teve influências diferentes nos eventos dos quais esses dois alunos participaram.

Por outro lado, o fato de eles não terem percebido as diferenças entre as atividades vai ao encontro do que já foi colocado sobre a percepção de práticas de letramentos em games em um contexto onde isso não é esperado. Ou, ainda, a não associação das características de games a um game, novamente em uma situação em que não ‘deveria’ haver um game desse tipo. Apesar de não terem percebido ou relatado essa percepção ao longo da realização das atividades, houve uma influência positiva da gamificação nos seus eventos complexos de letramentos, abrangendo a motivação e, possivelmente, a aprendizagem.

Dos outros cinco alunos, que não afirmaram que se sentiram mais motivados ao realizar as atividades gamificadas, três tiveram um melhor desempenho nessas atividades. Destes, dois gostam e jogam videogames ou jogos *on-line*: um teve maior desempenho nas atividades gamificadas e outro, não. Assim, não há relação direta entre as práticas de letramentos em games e o desempenho nas atividades gamificadas, já que houve variação de opiniões e percepções, bem como outros aspectos que podem ter influenciado as interações em cada evento complexo de letramentos.

Para esses alunos, a presença da gamificação não foi fundamental para o processo de realização das atividades. A questão temática ou o tipo de atividade realizada foram mais significativas para a motivação de acordo com as suas percepções. Embora alguns desses alunos tenham contato com práticas de letramentos em games, a presença da gamificação não exerceu um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos quais fizeram parte. Além disso, o reconhecimento da gamificação enquanto característica que diferenciava ambos os tipos de atividade não ocorreu com nenhum dos alunos. Houve um reconhecimento relacionado à percepção de motivação,

após a minha explicação sobre o que é a gamificação, mas não quanto às diferenças entre as atividades enquanto as realizaram.

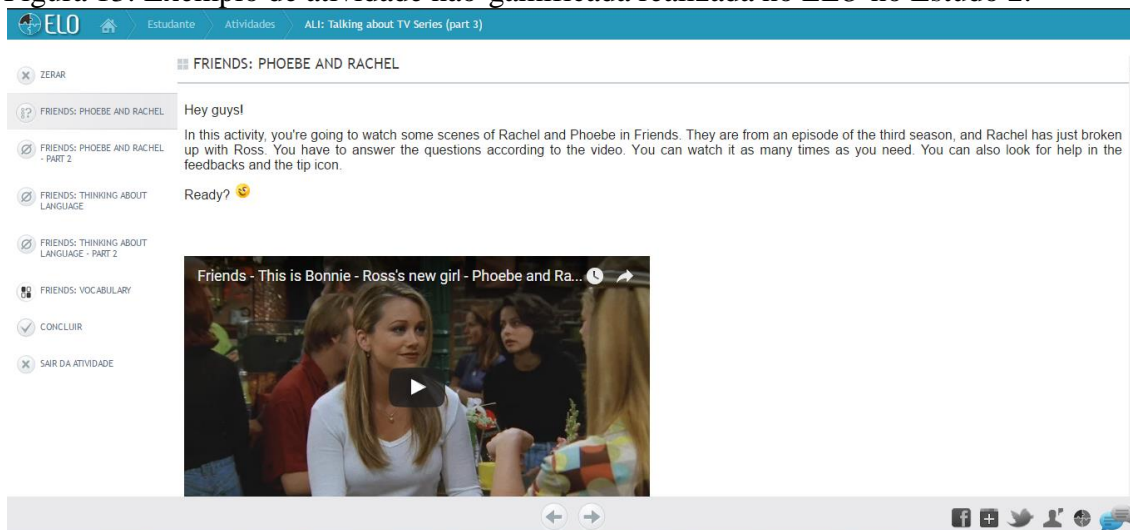
Considerando que cada evento complexo de letramentos é aberto, auto-organizável, sensível a fatores externos e imprevisível, o melhor desempenho dos alunos nas atividades gamificadas pode estar relacionado a outros fatores. Posso questionar, por exemplo, o nível de dificuldade das atividades ou a qualidade dos vídeos escolhidos. Entretanto, não posso questionar a questão temática, já que tais atividades eram sobre as séries menos preferidas pela turma. Também não posso questionar o tipo de módulos escolhidos e atividades elaboradas, já que ambas seguiam o mesmo padrão: no primeiro momento, havia atividades de compreensão oral e, após, atividades metalinguísticas conforme as figuras a seguir.

Figura 12: Exemplo de atividade gamificada realizada no *ELO* no Estudo 2.

The screenshot displays the ELO (E-Learning Object) interface. At the top, it shows the user's name 'Gabriela Bohlmann Duarte' and her status as 'ESPECIALISTA'. Below this, there are statistics for 'Pontuação Geral' (934) and 'Desafios Vencidos' (12). A 'Ranking Geral' of 22 is also shown. The main content area features a video player for 'The Big Bang Theory - S09E14 - If you propose I'll promise...'. The video shows a character in a kitchen talking on a phone. The interface includes a sidebar with 'CONQUISTAS' (achievements) and a bottom navigation bar with various icons.

Fonte: Autora.

Figura 13: Exemplo de atividade não-gamificada realizada no *ELO* no Estudo 2.



Fonte: Autora.

Deve-se lembrar que cada atividade realizada tinha o mesmo valor na nota dos alunos no semestre, o que também não pode ser um fator relevante para a diferença nas pontuações. Porém, esse aspecto – nota da disciplina – pode ter sido um fator motivador bastante relevante para que as interações se mantivessem até o fim, especialmente para os alunos que tiveram mais dificuldades ou que menos gostaram. Os eventos complexos de letramentos constituíram-se, assim, pela constante interação, a qual pode ter se mantida pela necessidade da nota na disciplina.

Posso questionar, entretanto, se os elementos característicos de games, presentes nas atividades gamificadas, não teriam induzido esse escore final maior. Ou se, por se tratar de uma série de TV mais difícil (especialmente no quesito compreensão oral), os alunos buscaram ajuda fora das atividades em si, o que poderia ter influenciado positivamente no seu desempenho. Nesse sentido, poderia questionar, também, se a possibilidade de a gamificação ter induzido um melhor desempenho corrobora a definição de gamificação enquanto forma de ajuda na realização de tarefas que não são motivadoras. Contudo, devo retomar que as séries de TV foram escolhidas pela turma, o que poderia contradizer essa última consideração.

Acho que, com relação a esse último aspecto, torna-se relevante pensar que a motivação desses alunos, a partir da perspectiva complexa (DORNEY, MACINTYRE, HENRY, 2015) também muda de acordo com as interações nesse sistema e com as influências externas. Logo, embora as séries tenham sido escolhidas por eles, posso considerar que as motivações dos alunos mudaram ao longo desse semestre e, por

outros fatores (a dificuldade no entendimento da oralidade, a temática da série, etc.), as outras séries deixaram de ser motivadoras, de modo que a presença da gamificação, ainda que não conscientemente, possa ter exercido um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos quais os alunos que tiveram maior desempenho nessas atividades participaram.

Já as atividades não-gamificadas, com a série de TV *Friends*, foram motivadoras ao longo de todo o semestre, pelo menos para a maioria dos alunos. Logo, a realização das atividades não-gamificadas, com os módulos de compreensão oral, exerceu um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos da maioria dos alunos. A percepção dos alunos, quanto a essa motivação, foi clara, não havendo necessidade da presença da gamificação para a realização dessas atividades. .

Com relação ao *feedback* específico de cada atividade, previamente elaborado pela professora, fosse ele positivo ou corretivo, a maioria dos alunos sentiu falta dessa informação; porém, uma aluna respondeu afirmativamente, mas que a mensagem no final, quando acertava a atividade, era “bem legal”. Quanto às semelhanças entre o *feedback* das atividades e o *feedback* presente em games, houve tanto respostas afirmativas quanto negativas para a pergunta; entretanto, houve mais respostas negativas do que afirmativas para a pergunta sobre o *feedback* das atividades ser tão suficiente quanto o *feedback* apresentado em games. Parece haver, assim, uma diferenciação entre os tipos de *feedback*, embora ambos tenham a mesma função em cada situação de uso. Este último fato vai ao encontro de que as práticas de letramentos em contextos escolares ou acadêmicos são, de certa forma, afastadas das práticas de letramentos em games que ocorrem em outras situações e não são comuns na escola/universidade, como poderia ser o jogo da memória.

Por fim, ressalto que, em uma turma com alunos que têm diferentes práticas de letramentos, especialmente com dispositivos digitais e tecnológicos, o fato de poderem realizar atividades de forma autônoma (escolhendo melhor horário e local para isso), foi um fator positivo nos eventos aqui analisados. Esse aspecto é bastante importante porque reitera a relevância do uso de recursos educacionais abertos, seja na forma de atividades extras ou parte de um plano de ensino. Destaco que alguns alunos relataram, durante o semestre, que estavam procurando ou fazendo outras atividades no *ELO*. Isso demonstra que o uso de um recurso digital, disponível a qualquer hora ou lugar, pode ser significativo para a motivação para a aprendizagem de línguas.



Assim como no Estudo 1, não é possível pensar nas relações diretas de causa e efeito para a investigação proposta. Houve alunos com experiências prévias e simultâneas com práticas de letramentos em games que não perceberam as diferenças em ambos os tipos de atividades. Da mesma forma, houve dois alunos que relataram não ter percebido tal diferença, embora tenham se sentido mais motivados para realizar as atividades gamificadas e tenham tido melhor desempenho nelas. A perspectiva da complexidade me permite considerar que cada evento complexo de letramentos constituiu-se a partir das interações específicas de seus elementos. Por isso, não posso também generalizar que a gamificação propicia um melhor desempenho de um grupo de alunos. A presença da gamificação pode exercer uma influência positiva na motivação dos alunos, mas isso não é regra e não depende, exclusivamente, das práticas de letramentos em games que esses alunos têm. Além disso, percebi que a questão temática parece chamar mais a atenção dos alunos e estar mais relacionada à suas motivações (pelo menos, quanto às suas percepções) do que a presença da gamificação.

Pareceu-me, também, ter havido uma demarcação clara entre as práticas de letramentos acadêmicos ou escolares e as práticas de letramentos em games. A gamificação não foi reconhecida pelos alunos ao longo do semestre. Ao serem questionados sobre ela, a associação inicial é com as atividades de jogo da memória. Penso que isso se relaciona com o que é esperado em um contexto acadêmico de aulas de inglês. Porém, isso também pode ter acontecido porque a ideia de games digitais que esses alunos têm (e as suas práticas de letramentos) é diferente da ideia de game presente nas atividades aqui elaboradas. Possivelmente, há questões de *design*, narrativa e organização que são mais complexas no universo dos games.

A diversidade nas percepções e relatos é característica de cada aluno e de cada evento complexo de letramentos. Há diferenças e há aspectos comuns, ainda que cada evento tenha sido único e característico dos contextos em que aconteceram. Embora tenha havido mudanças grandes entre os contextos de aplicação de cada etapa da pesquisa, fica claro que há uma compreensão do que pode ser considerado um game em uma sala de aula e do que são os games fora desses espaços. A relação com o *feedback* previsto nas atividades também foi semelhante, já que muitos alunos sentiram falta de *feedback* e não consideraram que essa informação seja semelhante a de games.

Posso identificar, por fim, nos eventos complexos de letramentos aqui analisados, especialmente no Estudo 2, as seguintes características: imprevisibilidade, referente à questão temática das atividades e à preferência dos alunos, no geral, pelas

atividades não-gamificadas, e a questão do desempenho, que foi, no geral, melhor nas atividades gamificadas; a auto-organização, relacionada ao modo como as estruturas de *feedback* organizaram cada um dos eventos complexos de letramentos e as suas motivações, especialmente entre as atividades de compreensão oral e as atividades metalinguísticas; a sensibilidade a fatores externos, como o fato da aluna que se sentiu mais motivada nas atividades gamificadas pelas semelhanças com o jogo que jogava; a não-linearidade, relacionada ao fato de que as práticas de letramentos em games nem sempre se relacionaram diretamente à preferência pela realização das atividades gamificadas ou à motivação para tal; e a adaptação, relacionada a ocorrência de cada evento complexo de letramentos de forma única, com diferentes opiniões e percepções dos alunos.

Além disso, retomando os três princípios propostos por Morin (2011) para o pensamento complexo, posso considerar que os princípios dialógico e da recursividade organizacional são facilmente identificados nos eventos complexos de letramentos aqui analisados. Houve a interação em todos os eventos, entre aluno e atividade, e a influência das práticas de letramentos, especialmente em games, que poderiam ser diferentes tanto entre os alunos quanto entre as características gamificadas entre os videogames e as atividades que realizaram. Essa interação propiciou a ocorrência e a manutenção dos eventos complexos de letramentos, assim como os eventos complexos de letramentos, por meio da interação propiciada aos alunos, pode ter influenciado a motivação para a aprendizagem de inglês dos alunos envolvidos. Contudo, é importante destacar que, neste trabalho, não foi analisado o princípio hologramático, o qual poderia estar relacionado à interação em cada evento complexo de letramentos e ao todo composto por todos esses eventos, individualmente ou pensando no grupo de alunos.

No capítulo seguinte, são tecidas as considerações finais deste trabalho de pesquisa. Apresento as minhas principais percepções sobre o trabalho desenvolvido e sobre ideias e questões que surgiram com essa análise.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada ao longo desta pesquisa, e com base na proposta teórica e metodológica apresentada, é possível discutir alguns aspectos que são importantes para refletir sobre as questões de pesquisa apresentadas na introdução, bem como os objetivos.

Ao retomar meu objetivo principal de pesquisa – investigar a relação entre práticas de letramentos, especialmente em games, e a motivação para a aprendizagem de inglês de um grupo de alunos durante a realização de atividades gamificadas e não-gamificadas – pude constatar que a correlação entre as práticas de letramentos em games dos alunos aqui analisados e a gamificação não é direta. Houve alunos que tinham contato com práticas de letramentos em games, mas que não se sentiram mais motivados ao realizar atividades gamificadas, ao mesmo tempo em que houve alunos que tinham contato com práticas de letramentos em games e que afirmaram ter se sentido mais motivados para realizarem as atividades gamificadas. Esses fatos podem ir ao encontro de aspectos que já há na literatura e que foram aqui mencionados, como a gamificação ter uma relação direta ao tipo de motivação daqueles que irão desempenhar a atividade gamificada (WERBACH; HUNTER, 2012; DICHEV et. al, 2014; DETERDING, 2014) e ao fato de que embora, atualmente, os alunos estejam bastante próximos da definição de nativos digitais, não necessariamente aprenderão mais ou melhor com o uso de tecnologias (BENNETT; MATON, 2010; MARGARYAN et al., 2011; BENINI; MURRAY, 2014).

Entretanto, indo ao encontro do objetivo de investigar a relação entre as práticas de letramentos em games dos alunos e as diferenças na motivação para a realização de atividades gamificadas e não-gamificadas, foi possível perceber que, embora a maioria dos alunos tenha ou já tenha tido contato com práticas de letramentos em games, não houve a percepção, para maioria dos alunos, de que as atividades gamificadas apresentavam características de games que jogam ou que já tenham jogado. Para alguns alunos, especialmente os que participaram do Estudo 2, a gamificação estaria relacionada aos jogos da memória, mas não ao *design* diferenciado das atividades que fizeram ao longo do semestre. Tanto no Estudo 1 quanto no Estudo 2, foi possível perceber as ideias de que a gamificação se relacionaria aos jogos de memória ou que os jogos de memória são aceitáveis no contexto escolar ou acadêmico. Este fato reitera que

as práticas de letramentos são características do contexto em que são usadas e demonstra que, nos espaços aqui analisados, esse tipo de características não interferiu na percepção dos alunos quanto a sua motivação para a realização das atividades.

Nesse sentido, retomando o objetivo de analisar de que forma as características de games motivam ou não a realização de atividades de língua inglesa por dois grupos de alunos, foi possível perceber que a motivação, especialmente no Estudo 2, esteve mais relacionada ao tema e ao tipo de atividade realizada, sendo este último independente da presença ou ausência da gamificação. Como os alunos estavam em um curso de Letras, era importante não apenas aprender a língua, mas também sobre a língua. Essa aprendizagem é fundamental para aqueles que estudam as línguas de maneira mais profunda, como professores em formação. A turma de alunos não gostou das atividades metalinguísticas, mas gostava das atividades de compreensão oral. Além disso, havia a preferência, da maioria, por uma série de TV ao invés das outras, a qual foi tema das atividades não-gamificadas.

Para pensar nesses aspectos, especialmente nas individualidades de cada processo de realização de atividades, propus a análise de eventos complexos de letramentos, que envolviam os sistemas complexos aprendizagem e motivação de cada aluno e as suas práticas de letramentos, especialmente em games. Assim, a pesquisa foi conduzida a partir da perspectiva da complexidade e foram analisados todos os fatores que foram percebidos nos dados e que tiveram influência no desenvolvimento de cada evento complexo de letramentos. Meu foco de investigação foram tais eventos, mas tanto a aprendizagem quanto a motivação estavam ligados a eles. Por meio das entrevistas e conversas com os alunos, bem como as respostas aos questionários, pude considerar também aspectos relacionados à motivação para a aprendizagem de inglês.

Dentre as características de sistemas complexos que foram investigadas, houve uma preocupação maior com a sensibilidade ao *feedback* (LARSEN-FREEMAN, 1997), para tentar compreender de que formas a presença da gamificação influenciou a constituição dos eventos complexos de letramentos. Essas informações de *feedback* que emergiram ao longo de cada evento eram imprevisíveis, de modo que as respostas ao *feedback* também foram. Reitero que as estruturas de *feedback*, ao influenciarem os eventos complexos de letramentos, também poderiam influenciar os sistemas complexos ligados a eles e considerados aqui – motivação e aprendizagem. Destaco, ainda, que essa investigação foi ao encontro do objetivo de analisar os efeitos que os diferentes tipos de *feedback* propiciam nos eventos complexos de letramentos.

Ainda relacionada à ideia de *feedback*, investiguei também as informações de *feedback* previsíveis ao longo de cada evento complexos de letramentos, isto é, o *feedback* presente nas atividades. O sistema de autoria *ELO* permite, em alguns módulos, que o professor elabore cada *feedback* de acordo com a atividade. Em outros, há um *feedback* automático que, da mesma forma, indica o desempenho do aluno. Em situações de ensino e aprendizagem, o *feedback* pode ser positivo, quando o aluno acerta a resposta e o professor reconhece o seu bom desempenho, ou corretivo, quando o professor aponta o erro (ELLIS, 2009). Embora esses tipos de *feedback* sejam esperados ou, até, previsíveis nos contextos de aprendizagem, as formas como cada aluno ou evento complexo de letramentos, nesta pesquisa, responde ou reage ao *feedback* são imprevisíveis.

Quando penso em cada um dos eventos complexos de letramentos, considero que houve as informações de *feedback* previstas no *ELO* e houve informações de *feedback* que não eram previstas, mas que emergiram ao longo das interações dos elementos que compuseram esse sistema. Ambos os tipos de *feedback* estão refletidos na auto-organização de cada evento complexo de letramentos. Contudo, quando penso na percepção dos alunos quanto ao *feedback*, considero apenas o *feedback* presente nas atividades.

Ao retomar o fato de os alunos não terem gostado das atividades metalinguísticas, que visavam à análise linguística e aspectos teóricos, mas terem gostado de atividades de compreensão oral, que visavam à prática da língua, acredito que isso pode estar relacionado a duas práticas de letramentos envolvidas. Uma delas é o contato com vídeos em inglês, sejam eles de séries de TV, filmes ou de outros gêneros. A outra é o estudo dos aspectos linguísticos em um curso de licenciatura em Letras. Ao analisar a influência desses contatos nos eventos complexos de letramentos, posso afirmar que a primeira prática fazia parte do cotidiano da maioria dos alunos e parece ter exercido um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos, já que quase sempre houve contato com vídeos. Havia, assim, uma resposta positiva, que amplificava a motivação e, possivelmente, o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Por outro lado, a segunda prática, que não fazia parte do cotidiano dos alunos, de acordo com as minhas percepções sobre a turma e os seus relatos, exerceu um *feedback* negativo, já que era considerada difícil e, conseqüentemente, não prazerosa. Esse *feedback* afetou a motivação dos alunos, provocando uma atenuação nesse sistema e, possivelmente, no sistema aprendizagem também. Esses sistemas, por

sua vez, estão refletidos nos eventos complexos de letramentos em questão, influenciando a forma como se desenvolvem.

Em outras palavras, posso pensar que quando os eventos complexos de letramentos ocorriam através de práticas com os vídeos que os alunos gostavam, havia um *feedback* positivo, que provocava um estímulo na motivação para a aprendizagem. Já quando esses eventos ocorriam através das práticas metalinguísticas, que os alunos não gostavam, havia um *feedback* negativo, que não estimulava sua motivação. Os alunos sabiam da importância do estudo dos aspectos metalinguísticos e eu, como professora, sempre questionava sobre as dúvidas que poderiam ter surgido ao longo do semestre. Contudo, essas dúvidas, quando pontuadas, surgiam junto a outras atividades feitas em aula, e não como algo específico de cada atividade. Se eu considerar que não havia motivação para a realização das atividades metalinguísticas, posso afirmar que a presença da gamificação não alterou o processo de realização dessas atividades, ou seja, que não foi suficiente para motivá-los a desvendar as dúvidas e buscar ajuda.

A percepção do *feedback* previsto nas atividades não foi igual para todos os alunos. A maioria dos alunos afirmou ter sentido falta de *feedback*, com variadas explicações. Pareceu-me que, em algumas respostas aos questionários, os alunos não haviam entendido a definição de *feedback* – como o exemplo do aluno que afirmou que sentiu falta para saber se estava indo bem; posso questionar se, de fato, essa mensagem tenha sido lida por esse aluno ou se ele percebeu que se tratava de uma informação que o orientava na atividade, seja de forma positiva ou corretiva. Alguns alunos destacaram que sentiam falta de *feedback* nas atividades metalinguísticas, possivelmente porque eram difíceis e não havia um conhecimento prévio suficiente para sua resolução.

Adicionalmente, posso considerar que o fato de os alunos terem sentido falta de *feedback* pode indicar que as atividades metalinguísticas tenham sido as mais confusas. Essa possibilidade não é apenas um *feedback* para os eventos complexos de letramentos de cada aluno, que teria influenciado os sistemas complexos motivação e aprendizagem, mas também um *feedback* importante para mim, enquanto professora, para refletir e rever o modo como tais atividades foram elaboradas. Porém, ao mesmo tempo, houve alunos que não reclamaram dessas atividades, o que pode apontar para outros aspectos, como a diversidade da turma, as práticas de letramentos escolares/acadêmicos com que tinham ou estavam tendo contato, etc. Além disso, houve alunos que reconheceram a presença e a importância do *feedback* nas atividades.

Outro aspecto averiguado no Estudo 2 foi a relação entre a motivação e as preferências temáticas dos alunos, isto é, se a gamificação influenciaria as atividades com temas mais e menos preferidos pelos alunos. No Estudo 2, todas as atividades foram sobre três séries de TV, escolhidas previamente pelos alunos. Porém, ao longo do semestre, eles relatavam que uma das séries era a que mais gostavam, especialmente porque já conheciam e era mais fácil para entender. Essa relação entre a motivação e as preferências temáticas indicou que, para maioria dos alunos, assistir as séries de TV é algo que os motivava e que, conseqüentemente, poderia gerar um contato com a língua.

Entretanto, o desempenho da maioria dos alunos, no Estudo 2, foi melhor nas atividades gamificadas. Esse é um dado importante e que, de certa forma, parece contradizer o dado anterior, já que todas as atividades não-gamificadas foram sobre a série preferida dos alunos. Houve exceções dentre os eventos complexos de letramentos analisados, mas, com relação a esses dados, há alguns aspectos relevantes.

O primeiro é o fato de que a motivação é considerada aqui como um sistema complexo (DORNEY, MACINTYRE, HENRY, 2015). Logo, ela muda, não se mantendo sempre da mesma forma. As séries de TV foram escolhidas pelos alunos; porém, em algum momento, eles passaram a preferir apenas uma delas, o que pode ter acontecido pela influência de outros fatores (dificuldades para compreensão dos diálogos, tema das séries, etc.).

Já o segundo aspecto, relacionado ao primeiro, é que se as outras séries deixaram de ser motivadoras, a presença da gamificação pode ter exercido um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos quais os alunos que tiveram maior desempenho nessas atividades participaram. É importante ressaltar que a presença da gamificação não foi percebida pelos alunos até o momento em que eu os comuniquei sobre a pesquisa. Logo, essa influência teria acontecido de forma inconsciente. Porém, pensando no tipo de atividade, a presença da gamificação não exerceu esse mesmo *feedback* positivo para a realização das atividades metalinguísticas.

Se as atividades gamificadas tinham a temática que menos motivou a turma, as atividades não-gamificadas tinham a temática que mais a motivou. Por isso, a realização dessas atividades exerceu um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos da maioria dos alunos. Da mesma forma, as atividades de compreensão oral também exerceram esse *feedback*, visto que as atividades metalinguísticas, tanto gamificadas quanto não-gamificadas, não foram motivadoras para os alunos.

Indo ao encontro do que já havia sido destacado por Werbach e Hunter (2012), a gamificação teria uma influência naquilo que não motiva os alunos intrinsecamente. Pareceu ter havido essa influência na questão temática, pelo desempenho da maioria dos alunos, mas não na questão do tipo de atividade. A presença da gamificação não tornou a realização das atividades metalinguísticas mais prazerosa, além de não ter sido percebida em nenhum dos casos.

Ao pensar e retomar outras características de sistemas complexos, este estudo dos eventos complexos de letramentos indicou que houve, também, a imprevisibilidade, relacionada à questão temática (sendo a preferência nas atividades não-gamificadas) e à questão desempenho (tendo sido melhor nas atividades gamificadas, mas com variações individuais); a auto-organização, relacionada ao modo como os diferentes tipos de *feedback* influenciaram as interações e a motivação dos alunos, especialmente entre as atividades de compreensão oral e as atividades metalinguísticas; a sensibilidade a fatores externos, como o fato da aluna que se sentiu mais motivada nas atividades gamificadas pelas semelhanças com o jogo que jogava; e a adaptação, relacionada a ocorrência de cada evento complexo de letramentos de forma única, com diferentes opiniões e percepções dos alunos. A complexidade proporciona uma visão holística de cada evento de letramentos, os quais envolveram aqui não só a relação dinâmica entre as práticas de letramentos, os artefatos tecnológicos, as relações sociais e os sistemas de representatividade, mas também os sistemas complexos aprendizagem e motivação.

Com relação à ideia de eventos de letramentos (BUZATO, 2012; 2014), é importante retomar que eles ocorrem a partir da relação dinâmica entre as práticas de letramentos, os artefatos tecnológicos, as relações sociais e os sistemas de representatividade de cada situação analisada. Nesta pesquisa, os sistemas complexos aprendizagem de inglês e motivação para essa aprendizagem se desenvolveram através de práticas de letramentos consideradas tradicionais, como o estudo gramatical, a resolução de atividades e avaliações, e de práticas que não eram comuns ao grupo em questão, como a resolução de atividades *on-line*, as quais poderiam ser gamificadas. As relações sociais, embora não sejam o foco desta análise, consistiram na interação entre os alunos, entre alunos e professora, e entre alunos e outros sujeitos que podem ter influenciado a sua motivação e o seu processo de aprendizagem. Já com relação aos sistemas de representatividade, posso pensar nos sistemas escrito e oral, em língua inglesa, que faziam parte das temáticas de cada atividade. Além disso, ao se pensar nos gêneros envolvidos (BUZATO, 2010), destaco a questão de que o game, enquanto jogos



digitais, não era esperado pelos alunos no contexto acadêmico, ao passo que o game enquanto jogo da memória, sim. Como já abordado, é possível que não tenham reconhecido as características da gamificação, que seriam mais próximas aos games que jogam em contextos de lazer. Provavelmente, os alunos tinham a consciência de que o jogo da memória é um game e de que é um game que pode aparecer em situações de ensino e aprendizagem.

Ao refletir sobre relações entre a perspectiva dos letramentos e a perspectiva da complexidade, a partir da minha pesquisa, entendo que a aprendizagem se desenvolve através das interações que acontecem entre vários elementos, incluindo o aprendiz, o professor, o material, o meio onde ela ocorre e, também, outros elementos que podem desempenhar importante papel em cada situação e que são individuais. Acredito, assim, que a perspectiva dos letramentos (BUZATO, 2012; 2014) vai ao encontro de uma perspectiva complexa, pois a língua – enquanto objeto de aprendizagem – faz parte de um conjunto de práticas, que incluem não só aspectos relacionados à estrutura ou ao discurso, mas também a forma como a língua e os fatores estruturais e discursivos são representados em diferentes dispositivos e contextos. Logo, os eventos complexos de letramentos aqui analisados demonstraram, de certa forma, que a aprendizagem, assim como a motivação envolvida, está relacionada a tais práticas.

Retomando a minha análise, é importante destacar que parece ter havido uma diferença entre as práticas de letramentos institucionalizadas e as práticas de letramentos que ocorrem em situações de diversão ou lazer. O jogo da memória é um game que pertence ao contexto escolar ou acadêmico, seja ou não na forma digital. As características de games em atividades voltadas a esse mesmo contexto não são comuns e, talvez, nem necessárias. Esse fato não vai de encontro aos trabalhos aqui citados sobre a importância de videogames para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. A aprendizagem que ocorre enquanto os alunos jogam, no contexto de lazer, não é a mesma aprendizagem esperada no contexto escolar. Além disso, pensando naqueles alunos que jogam muito e, assim, tem práticas de letramentos em games em um nível avançado, posso questionar se somente a presença dos *PBLs* seria suficiente para estimulá-los da mesma forma que games mais desenvolvidos fazem.

Apesar de a presença da gamificação não ter sido fundamental para a realização das atividades e para a motivação da maioria dos alunos, de acordo com as suas percepções, o processo de realização de atividades *on-line*, fora do horário das aulas, foi algo positivo para turma. Posso afirmar que esse tipo de realização de atividades

exerceu um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos. Nesse sentido, recursos educacionais abertos elaborados foram bastante proveitosos para esses alunos, os quais, em sua maioria, gostaram de realizar as atividades através do *ELO*. Como um dos aspectos destacados por eles, nos questionários, estava a possibilidade de fazer as atividades em casa quando quisessem, de forma interativa e diferente da que normalmente tinham contato. Além disso, possibilita-se que eles tenham mais contato com os aspectos estudados e possam fazer as atividades no próprio ritmo. Foi destacado, pelos alunos, que as atividades de compreensão oral eram realizadas de forma mais produtiva em casa, ao invés de em aula, porque o som era melhor ou porque podiam escutar com os fones de ouvido e quantas vezes quisessem.

Saliento, ainda, que na pesquisa desenvolvida para este trabalho, a gamificação esteve presente apenas em atividades específicas, realizadas em turno inverso ao das aulas. Ela não fez parte do currículo da disciplina dos alunos envolvidos no Estudo 1 e no Estudo 2, isto é, não compôs uma estrutura gamificada de ensino, que envolve não só atividades, mas também as avaliações e todo o andamento da disciplina. Assim, é importante retomar que já há trabalhos que preconizam a importância de criar não apenas atividades gamificadas isoladas, mas trabalhar com a criação de um *design* gamificado, no qual toda a experiência interativa da sala de aula ocorreria dessa forma (DETERDING, 2014; 2016; DICHEV et. al, 2014).

Contudo, com essa análise, foi possível perceber algumas nuances importantes, e que talvez vão ao encontro da necessidade proposta pelos trabalhos citados acima, como o fato de que as práticas de letramentos em games que os alunos têm fora do ambiente de ensino não são esperadas nesse mesmo ambiente; ou que é possível que sejam elaborados jogos da memória, mas não outros tipos de atividades, como as apresentadas neste trabalho. Houve diferentes percepções perante ao jogo da memória e às atividades gamificadas. Da mesma forma, houve diferentes eventos complexos de letramentos, nos quais as práticas de letramentos em games dos alunos provocaram a emergência de diferentes tipos de *feedback*. Deste modo, as formas como cada evento complexo de letramentos recebeu e reagiu aos diferentes tipos de *feedback* também foram diferentes e características de cada contexto. As percepções dos alunos também foram variadas, de modo que houve alunos que se sentiram mais motivados sem ter contato com práticas de letramentos em games, assim como houve alunos que afirmaram não terem se sentido motivados com a gamificação, mas que tiveram um melhor desempenho nessas atividades e que praticam letramentos em games.

Destaco, por fim, que esta pesquisa teve algumas limitações, como, no Estudo 2, não ter conseguido acompanhar individualmente cada realização de atividades e realizar a gravação dos dados. Logo, não acompanhei outros movimentos que os alunos poderiam fazer durante a realização das atividades e que poderiam indicar o grau de dificuldade das atividades ou de atenção. Além disso, não foram feitos testes específicos para medir a aprendizagem dos alunos, o que também poderia ter indicado influências mais específicas na motivação e no desempenho de cada atividade.

Outra limitação, que também se caracteriza como um aspecto inesperado no desenvolvimento da pesquisa, foi a falta de clareza quanto ao conceito de *feedback* em sala de aula. Como professora, falei teoricamente sobre *feedback* e propus atividades em aula, fora do *ELO*, nas quais os alunos deveriam praticar a correção de pequenos textos dos colegas, dando *feedback* positivo e corretivo quando necessário. Essas atividades foram feitas por poucos alunos da turma e, possivelmente, o pouco domínio linguístico dos alunos tenha influenciado no medo ou insegurança de corrigir os colegas. Porém, nas atividades *on-line*, os alunos não perceberam o *feedback* e sentiram falta dessa informação, de acordo com as suas respostas aos questionários. Acredito que esse conceito possa não ter sido compreendido pelos alunos, o que pode ter dificultado a sua compreensão quanto à presença do *feedback*. A definição de gamificação também pareceu confusa para os alunos, visto que algumas respostas ao questionário refletem essa falta de definição clara. Neste caso, porém, parece ter sido um reflexo do fato de os alunos não conhecerem esse conceito até o momento em que responderam ao questionário.

Apesar destes aspectos, acredito que tenha sido uma análise relevante para a área e que propicia outras questões de pesquisa, como: seria a criação de um currículo gamificado de ensino mais motivador para a aprendizagem de inglês? Quais seriam as relações encontradas entre as práticas de letramentos em games dos alunos com as práticas envolvidas nesse tipo de currículo ou organização de disciplina? Quais os efeitos dos diferentes tipos de *feedback* em um contexto deste tipo? Haveria demarcações entre as práticas de letramentos escolares/acadêmicos com as novas práticas de letramentos escolares/acadêmicos a partir dessa nova forma de organização curricular? Posso, entretanto, também questionar se a elaboração e a aplicação de um currículo gamificado também não dependeriam de cada situação em que for utilizado. Retomando a ideia de que os eventos complexos de letramentos – em situações de ensino e aprendizagem formais – abrangem os sistemas complexos aprendizagem e

motivação, além das práticas de letramentos dos alunos, é possível considerar que tal organização curricular também poderia desempenhar um *feedback* negativo nos eventos que aí se desenvolvessem.

A perspectiva complexa nos proporciona, assim, refletir sobre esses fenômenos a partir de todas as interações, mudanças e as imprevisibilidades que podem acontecer, considerando que cada sistema complexo é mais do que a simples soma de suas partes, isto é, é a constante interação entre todos os elementos que o compõem e que o caracterizam. Da mesma forma, cada evento complexo de letramentos também o é, já que tanto a aprendizagem quanto a motivação, por serem sistemas complexos, têm características únicas e que dependem de cada contexto de interação, bem como as práticas de letramentos envolvidas em cada um deles. Deste modo, a aprendizagem, em cada evento complexo de letramentos, se desenvolve a partir das conexões estabelecidas entre meio, dispositivo, contexto, aspectos estruturais e discursivos da língua e entre a motivação envolvida. Acredito, deste modo, que este trabalho de pesquisa tenha me proporcionado a reflexão atenta de cada evento e, principalmente, demonstrado que as generalizações quanto às vantagens da gamificação aplicada à aprendizagem devem ser repensadas, já que há outros fatores que podem ter um papel tão ou mais importante na motivação dos alunos e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem.

## Referências:

AARSETH, E. Game Studies: What is it good for? **The International Digital Media & Arts Association Journal**, v.2, n.1, 2005, p.3-7. Disponível em: <<http://idmaa.org/wp-content/uploads/2013/03/Vol-1-No-3-2005.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2016.

AFREEN, R. Bring Your Own Device (BYOD) in Higher Education: Opportunities and Challenges. **International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science (IJETTCS)**, v. 3, n. 1, Jan. – Feb. 2014, pp.233-236.

AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. IN: Santana, B.; Rossini, C.; Pretto, N.L.(Orgs) **RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

BANNAN-RITLAND, B.; DABBAGH, N.; MURPHY, K. Learning object systems as constructivist learning environments: Related assumptions, theories, and applications. In: WILEY, D.A. (Ed) **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version**, 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/bannan-ritland.doc>>. Acesso em: 10 Jun. 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENNETT, S.J; MATON, K.A. Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. **Journal of Computer Assisted Learning**, v.26, n.5, 2010, p. 321-331.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRIGGS, J. **Fractals - The patterns of chaos**. New York: Simon and Shuster, 1992.

BROWN, D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. São Francisco: Longman, 2000.

BUCKINGHAM, D.; BURN, A. Game Literacy in Theory and Practice. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, 2007, v. 16, n.3,p. 323-349.

BUZATO, M E. K. Letramentos em Rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.12, n.4, p.783-809, 2012.

\_\_\_\_\_. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.17, n.1, p.25-60, jan./abril 2014.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing , **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p.1-47, 1980.

CHIK, A. Digital gaming and language learning: autonomy and community. **Language Learning and Technology**, v.18, n.2, p.85-100, 2014. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/june2014/chik.pdf>> Acesso em: 29 Jan. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of na idea In: COPE, B.; KALANTZIS, M (Eds.) **Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Future**. London: Routledge, 2000.

CORNILLIE, F.; CLAREBOUT, G.; DESMET, P. The role of feedback in foreign language learning through digital role playing games.**Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 34, 2012, p. 49 – 53. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812003163>> Acesso em: 28 ago. 2014.

DETERDING, C. S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments**, September 28-30, Tampere, Finland, 2011. Disponível em: <<https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf>> Acesso em: 10 Ago. 2015.

DETERDING, C. S.; SICART, M.; NACKE, L.; O’HARA, K.; DIXON, D. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. **Proceedings of the ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems**, May 7-12, Vancouver, Canada, 2011. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>> Acesso em: 26 Fev. 2016.

DETERDING, C. S. Make-Believe in gameful and playful design. In: **Digital Make-Believe. Human-Computer Interaction**. Springer, Basel, p.101-124. 2016.

\_\_\_\_\_. Eudaimonic Design, or: Six invitations to rethink gamification. In: FUCHS, M.; FIZEK, S.; RUFFINO, P.; SCHRAPE, N. (Eds) **Rethinking gamification**. Germany: Meson Press, 2014.

DICHEV, C.; DICHEVA, D.; ANGELOVA, G.; AGRE, G. From gamification to gameful design and gameful experience in learning. **Cybernetics and Information Technologies**, v.14, n.4, 2014.

DILLENBOURG,P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.) **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. p. 1-19. Oxford: Elsevier, 1999.

DÖRNEY, Z; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds)**Motivational Dynamics in Language Learning**.Kindle Edition. Short Run Press: Great Britain, 2015.

DUARTE, G.B. O processo de gamificação e a aprendizagem de línguas pelo viés da Complexidade. **Anais do Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. ISBN: 978-84-7666-210-6– Artículo 509, 2014. Disponível em: <<http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/509.pdf>> Acesso em: 08 Mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Professores em Formação de Inglês: Complexidade, Escala comum de valores e Identidades**. 2012. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development . **L2 Journal**, n.1, v.1, 2009. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>> Acesso em: 23 set. 2014.

GARDNER, R. C. Motivation and Second Language Acquisition. **PORTA LINGUARUM** 8, Jun. 2007, pp.9-20. Disponível em: <[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero8/1-R%20C%20%20GADNER.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/1-R%20C%20%20GADNER.pdf)> Acesso em: 24 Fev. 2016.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House, 1972.

GEE, J.P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Palgrave Macmillan: New York, 2007.

GEE, J.P. Good Video Games and Good Learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v.35, n.2, 2005. Disponível em: <<http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning.pdf>> Acesso em: 7 Set. 2014.

GEE, J.P. **New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools**In: COPE, B.; KALANTZIS, M (Eds.) **Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Future**. London: Routledge, 2000.

GIBBONS, A.S.; NELSON, J.; RICHARDS, R. The nature and originof instructional objects. In: WILEY, D.A. (Ed) **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version**, 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/gibbons.doc>>. Acesso em: 10 Jun. 2006.

GLEICK, J. **Chaos: making a new science**. Cardinal: Sphere Books Ltda, 1988.

GODWIN-JONES, R. Emerging Technologies – Games in Language Learning: Opportunities and Challenges. **Language Learning and Technology**, v.18, n.2, p. 9-19, 2014. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/issues/june2014/emerging.pdf>> Acesso em: 29 Jan. 2017.

GUERRA, M.M. Implicação das concepções da ciência para os saberes docentes. **Revista Eventos Pedagógicos** , v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 385-400, jun./jul. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1596/1456>> Acesso em: 07 Mar. 2016.

GUEDES, L.K. **O uso de games como input para a aprendizagem de línguas**. 2014. 103f. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas.

HILTON, J., WILEY, D. The creation and use of Open Educational Resources in Christian higher education. **Christian Higher Education**, v. 9, n. 1, 2009, pp. 49-59.

HUOT, R. **Métodos quantitativos para as ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ITO, M. **Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media**. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series in Digital Media and Learning, Massachusetts Institute of Technology, 2010.

ITO, M.; BITTANTI, M. Gaming. In: **Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media**. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series in Digital Media and Learning, Massachusetts Institute of Technology, 2010, p.195-242.

JOHNSON, S. **Emergence – The connected lives of ants, brains, cities, and software**. Touchstone: New York, 2001.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the roles of schools In: COPE, B.; KALANTZIS, M (Eds.) **Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Future**. London: Routledge, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics, 1997, v. 18, n. 2, p. 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten Lessons from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. In: DÖRNEY, Z; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds) **Motivational Dynamics in Language Learning**. Kindle Edition. Short Run Press: Great Britain, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. Research Methodology on Language Development from a Complex System Perspective. **The Modern Language Journal**, 2008, v. 92, n.2.

\_\_\_\_\_. Complex Systems and Applied Linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, 2007, v.17, n.2.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. **Anais do Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 499, 2014. Disponível em: <<http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/499.pdf>>. Acesso em: 17 Fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.



\_\_\_\_\_. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf)> Acesso em: 25 Jan. 2016.

LEWIN, R. **Complexity: life at the edge of chaos**. 2ª ed. The University of Chicago Press: Chicago, 1999.

LITTLEJOHN, A; SHUM, S.B. (Eds.) 2003 Reusing Online Resources (Special Issue) **Journal of Interactive Media in Education**, 2003, n.1, ISSN:1365-893X.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M (Eds.) **Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Future**. London: Routledge, 2000.

LYSTER, R.; RANTA, L. *Corrective feedback and learner uptake. Studies in Second Language Acquisition*, v., 20, 1997, p.37–66.

MCGONIGAL, J. **Reality is broken**. Tradução: Eduardo Rieche. BestSeller: Rio de Janeiro, 2012.

MARGARYAN, A.; LITTLEJOHN, A.; VOJT, G. (2011) Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. **Computers and Education**, v.56, p.429-440.

MARTINS, A. C. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face: uma abordagem ecológica**. 2008. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

OKADA, A., MIKROYANNIDIS, A., MEISTER, I. & LITTLE, S. “Colearning” – Collaborative Open Learning through REA and Social. In: Okada, A. **Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development**. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012.

OLIVEIRA, K.S.; CAMPOS, M.S.F. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa como le através de videogames não didáticos**. 2013. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005.

\_\_\_\_\_. Chaos and the complexity of second language acquisition. In: BENSON, Phil; COOKER, Lucy (Eds.) **The applied linguistic individual : sociocultural approaches to identity, agency and autonomy**. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

PALAZZO, L. A. Complexidade, Caos e Auto-organização. In: **III Oficina de Inteligência Artificial**, 1999, Pelotas: Educat, 1999. p. 49-67. Disponível em: <[http://algor.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade\\_caos\\_autoorganizacao.html](http://algor.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html)> Acesso em: 07 Fev. 2017.

PESCADOR, C.M. **Ações de aprendizagem empregadas pelo nativo-digital para interagir em redes hipermediáticas tendo o inglês como língua franca**. 2010. 142f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. London: Corwin, 2011.

\_\_\_\_\_. Digital Natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, October 2001.

PRETTO, N.L. Professores-autores em rede IN: Santana, B.; Rossini, C.; Pretto, N.L.(Orgs) **RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

REZAEI, S.; DERAKHSHAN, A. Investigating Recast and Metalinguistic Feedback in Task-based Grammar Instruction. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 2, n.3, p.655-663, Maio/2011. Disponível em: <<http://ojs.academypublisher.com/index.php/jltr/article/viewFile/0203655663/3062>> Acesso em: 23 Out. 2014.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. 2009. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-7R5QAE>> Acesso em: 07 Out. 2011.

ROSSINI, C.; GONZALEZ, C. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado IN: Santana, B.; Rossini, C.; Pretto, N.L.(Orgs) **RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, V.L.M.O.; DO NASCIMENTO, M. (Eds.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p.205-226.

SANTOS, A.I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos IN: Santana, B.; Rossini, C.; Pretto, N.L.(Orgs.) **RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SANTOS, V. R. F. **Os Jogos MMORPG como Auxiliadores no Processo de Aquisição de Língua Inglesa**. 2011. 121f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

SILVA JÚNIOR, S.D.V. **O desenvolvimento das múltiplas linguagens em ambientes virtuais: o blog como um sistema complexo**. 2015. 110f. Dissertação de Mestrado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/ri/2735/5/O%20desenvolvimento%20das%20m%20C3%BAAltiplas%20linguagens%20em%20ambientes%20virtuais.pdf>> Acesso em: 07 Mar. 2016.

SQUIRE, K. Video-game literacy: a literacy to expertise. In: J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D. Leu (eds.) **Handbook of research in New Literacies**, New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

STANLEY, G. 2012. **Language Teaching and learning: Online Digital Games And Gamification**. Disponível em: <[http://www.tesol-spain.org/uploaded\\_files/files/Graham-Stanley.pdf](http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/Graham-Stanley.pdf)> Acesso em: 07 set.2014

STORTO, A.C. “Mas eu não aprendi inglês assim!”: (des) venturas de um gamer em língua estrangeira. **Soletras**, n.26, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/7491/7891>> Acesso em: 23 Set. 2014.

STREET, B. Applying earlier literacy reserach in Iran to current literacy theory and policy. **Iranian Journal of Society, Culture and Language**, v.1, n.1, 2013.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n.2, p.77-91, 2003. Disponível em: <[https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf)> Acesso em: 29 Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

SYKES, J.M. Technology – “Just” Playing Games? A look at the use of digital games for language learning. **The Language Educator**, p. 32-35, October 2013. Disponível em: <[https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE\\_pdf/TLE\\_Oct13\\_Article.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Oct13_Article.pdf)> Acesso em: 29 Jan. 2017.

**UNESCO – OECD: Policy guidelines for mobile learning**. (2013) France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-resources/unescobilelearningseries/>> Acesso em: 17 Mar. 2015.

VAN TEIJLINGEN, E.R.; HUNDLEY, V. The importance of pilot studies. **Social Research Update**. University of Surrey, 2001. Disponível em: <<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html>> Acesso em: 16 fev. 2016.

VÉLIZ C, L. **Corrective Feedback in Second Language Classrooms**. *Lit. lingüíst.* [online]. 2008, n.19, pp. 283-292. ISSN 0716-5811. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112008000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112008000100016&script=sci_arttext)> Acesso em: 23 set. 2014.

USHIODA, E. Context and Complex Dynamic Systems Theory. In: DÖRNEY, Z; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds) **Motivational Dynamics in Language Learning**. Kindle Edition. Short Run Press: Great Britain, 2015.

VETROMILLE-CASTRO, R.; MOOR, A.M. ; DUARTE, G.B. ; SEDREZ, N. H. From Learning Objects to Language Learning Objects: Communicative Language Teaching Principles in CALL Material. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)**, v. 3, p. 82-96, 2013.

\_\_\_\_\_. Objetos de aprendizagem de línguas: uma proposta. In: Rafael Vetromille-Castro; Christiane Heemann; Vanessa Ribas Fialho. (Org.). **Aprendizagem de línguas - a presença na ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. 1ed. Pelotas: Educat, 2012, v. 1, p. 241-256

VETROMILLE-CASTRO, R. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. Tese de Doutorado em Informática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

\_\_\_\_\_. A usabilidade pedagógica e de design em materiais para o ensino a distância de inglês para leitura. **Intercâmbio (PUCSP)**, São Paulo, v. 12, p. 145-154, 2003.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business?** Wharton Digital Press: Philadelphia, 2012.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: Wiley, D.A. (Ed.), **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version**, 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>> Acesso em: 25 Jan. 2016.

WILEY, D. A. The Learning Objects Literature. In: JONASSEN, D., SPECTOR, M. J. ; DRISCOLL, M.; MERRILL, M. D.; MERRIENBOER, J. V. (Eds.) **Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology**, 3ª ed., pp. 345-353, New York, NY: Routledge, 2008.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido usado no Estudo 1 e no Estudo 2

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa busca analisar as diferenças de desempenhos de alunos na realização de atividades de inglês gamificadas e não-gamificadas. É uma pesquisa importante porque a gamificação é um processo recente, que consiste no uso de características de games em atividades que não são games e, por isso, podem influenciar na motivação para realiza-las.

Para esta análise, serão utilizados dois questionários e atividades de inglês gamificadas e não-gamificadas. As atividades serão elaboradas na plataforma ELO Cloud e serão aplicadas na universidade, em horários a combinar. Os questionários serão aplicados antes e depois da realização das atividades. A realização das tarefas será gravada para possibilitar a análise.

Não há incômodos ou riscos esperados nesta pesquisa. A qualquer momento, é possível solicitar informações acerca da pesquisa para a pesquisadora. Os resultados obtidos trarão informações relevantes aos estudos relativos ao uso da gamificação no ensino e aprendizagem de línguas, bem como às formas pelas quais pode ser desenvolvidos com base nas práticas dos alunos dentro e fora dos ambientes de ensino.

Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel e é orientado pelo Prof. Dr. Vilson Leffa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Gabriela Bohlmann Duarte. Seu telefone para contato é (53) 81514574 e o e-mail: gabrielabduarte@gmail.com.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do Voluntário

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável: Gabriela Bohlmann Duarte

**Apêndice B – Carta de autorização da Instituição para aplicação do Estudo 1**

Pelotas, 28 de agosto de 2015

Ao Comitê de Ética da UCPel:

Eu, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Liliane Prestes Rodrigues, coordenadora dos cursos de Letras da UCPel, declaro ter conhecimento e autorizo pesquisadora Gabriela Bohlmann Duarte a realizar sua pesquisa, intitulada “Gamificação, letramentos e recursos educacionais abertos na aprendizagem de inglês” com a turma de Inglês VIII do curso de Letras – Português e Inglês e Literaturas da UCPel.

Atenciosamente,



Nome, cargo, carimbo e assinatura do responsável pelo local de realização da pesquisa.

Prof.<sup>ª</sup> Liliane Prestes Rodrigues  
Coord. de Curso de Letras  
UCPel

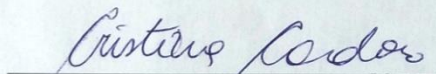
**Apêndice C –Carta de autorização da Instituição para aplicação do Estudo 2**

Bagé, 01 de agosto de 2016.

Ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Pelotas:

Eu, Profª Drª Cristina Cardoso, coordenadora do Curso de Letras – Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – campus Bagé, declaro ter conhecimento e autorizo a pesquisadora Gabriela Bohlmann Duarte a realizar sua pesquisa, intitulada “Gamificação, letramentos e recursos educacionais abertos na aprendizagem de inglês” com a turma de Análise Linguística do Inglês, do quarto semestre do curso de Licenciatura em Letras: Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas da Unipampa – campus Bagé durante o segundo semestre de 2016.

Atenciosamente,



Profª Drª Cristina Cardoso

Coordenadora do Curso de Letras Línguas Adicionais – Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas da Unipampa – campus Bagé

Coordenação do Curso de Licenciatura em  
Letras Línguas Adicionais e  
Respectivas Literaturas  
Unipampa – Campus Bagé



## Apêndice D - Questionário 1 aplicado no Estudo 1 e no Estudo 2

### Instrumento de Pesquisa – Questionário I

Caro (a) aluno (a):

Este questionário foi elaborado para identificar o seu perfil, as suas experiências com a aprendizagem de inglês e os usos que você faz de novas tecnologias, incluindo ferramentas, aplicativos e games.

ATENÇÃO: Os dados pessoais serão mantidos em sigilo nesta pesquisa. A identificação servirá apenas para uso da pesquisadora.

Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

#### I – Formação básica e conhecimentos gerais

1. Ensino Fundamental:

- ( ) Curso Regular, na escola pública
- ( ) Curso Regular, na escola particular
- ( ) Curso Regular, parte na escola pública e parte na particular
- ( ) Curso Supletivo/ EJA, na escola pública
- ( ) Curso Supletivo/ EJA, na escola particular

2. Ensino Médio:

- ( ) Curso Regular, na escola pública
- ( ) Curso Regular, na escola particular
- ( ) Curso Regular, parte na escola pública e parte na particular
- ( ) Curso Supletivo/ EJA, na escola pública
- ( ) Curso Supletivo/ EJA, na escola particular

3. Quando você concluiu o ensino médio, ingressou logo para o Curso de Letras ou ficou algum tempo sem estudar? Se ficou, por quanto tempo?

4. Você tem contato com o Inglês fora da Universidade? Se sim, em quais lugares/situações?

5. Você trabalha em turno inverso aos seus estudos? ( ) Não

( ) Sim, na área de: \_\_\_\_\_

6. Você costuma usar computador, tablete ou celular no trabalho? ( ) Não

( ) Sim, uso as seguintes ferramentas: \_\_\_\_\_

## II. Conhecimentos sobre Tecnologias

1. Você utilizava computador no ensino médio? ( ) sim ( ) não.

Se usou, foi com que finalidade? Pode marcar mais de uma opção.

( ) Lazer ( ) Trabalho ( ) Estudos ( ) Informação

Outro(s): \_\_\_\_\_

2. Se você utilizava computador na escola, que tipo de atividades eram feitas?

3. Na Universidade, as tecnologias são muito usadas? ( ) Sim ( ) Não

4. Se sim, que ferramentas são utilizadas e em que tipo de atividades?

5. Com relação ao nível de dificuldade para lidar com computadores, você sente:

( ) Nenhuma dificuldade ( ) Pouca dificuldade ( ) Muita dificuldade ( ) Não sabe utilizar.

6. Atualmente, você utiliza notebook, computador fixo (desktop) ou ambos? ( ) notebook ( ) computador tipo desktop ( ) ambos ( ) outros: \_\_\_\_\_

7. Além do computador, com que outras máquinas eletrônicas você trabalha no seu dia-a-dia?

( ) Caixas eletrônicos de bancos ( ) Tablets ( ) Telefone celular ( ) Máquinas que vendem salgadinhos e refrigerantes ( ) Aparelhos de som, CD player, MP3

Outras: \_\_\_\_\_

8. Onde você acessa a internet? Indique, se possível, a proporção (%) do tempo por local.

( ) Em casa, \_\_\_\_\_%

- ( ) No trabalho, \_\_\_\_\_%
- ( ) Na universidade, \_\_\_\_\_%
- ( ) Em alguma lan-house, \_\_\_\_\_%
- ( ) Em outro ambiente, \_\_\_\_\_%

9. Você conecta a internet diariamente? ( ) Sim ( ) Não.

Qual o seu tempo aproximado de conexão diária?

- ( ) Menos de meia hora
- ( ) De meia hora a 1h30min
- ( ) De 1h30min a 3h
- ( ) De 3h a 6h
- ( ) Acima de 6h

10. Você tem *smartphone*? ( ) Sim ( ) Não

11. Você acessa a internet pelo celular? ( ) Sim, todos os dias. ( ) Sim, de vez em quando.

( ) Não, por quê? \_\_\_\_\_

12. Que aplicativos você usa com frequência no celular?

13. Você participa de alguma rede social na internet?

( ) Sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

( ) Não

14. Você gosta de jogar videogame? Se sim, quais jogos?

15. Você jogava videogame quando criança? ( ) Sim ( ) Não

16. Você costuma jogar videogame atualmente? ( ) Sim ( ) Não

17. Se sim, onde você joga? ( ) Consoles ( ) *Tablet* ( ) Computador

( ) Celular

18. Qual das ferramentas citadas acima é mais fácil para jogar? E a mais difícil? Por quê?

19. Com que frequência você joga?

20. Você costuma jogar jogos online? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, quais jogos?

21. Você costuma interagir com outros jogadores quando joga? Se sim, em que língua?

22. Se você interage com outros jogadores, com que ferramentas e/ou em quais redes sociais essa interação acontece?

## Apêndice E - Questionário II aplicado no Estudo 1

Caro (a) aluno (a):

Este questionário foi elaborado para identificar as suas experiências e opiniões sobre as atividades elaboradas por meio do *ELO*, o ensino/aprendizagem de inglês e o uso de games.

**ATENÇÃO:** Os dados pessoais serão mantidos em sigilo nesta pesquisa. A identificação servirá apenas uso da pesquisadora.

Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Responda as perguntas abaixo:

1. Você gostou de realizar as atividades em inglês no ELO? Por quê?
2. Você encontrou diferenças entre as atividades gamificadas (que foram apresentadas como um game) e as atividades não-gamificadas? Quais?
3. Você se sentiu mais motivado a concluir as atividades gamificadas do que as não-gamificadas? Por quê?
4. Você acha que as suas experiências com games influenciaram a sua opinião? Por quê?
5. Você sentiu falta de feedback para a realização das atividades? Por quê?

6. Você acha que o feedback das atividades (informações sobre a atividade e sobre aspectos linguísticos) é tão suficiente quanto o feedback apresentado em games que você costuma jogar? Por quê?
  
7. Você usaria o ELO para elaborar atividades de inglês com seus futuros/atuais alunos? Por quê?

## Apêndice F - Questionário 2 aplicado no Estudo 2

### Instrumento de Pesquisa – Questionário II

Caro (a) aluno (a):

Este questionário foi elaborado para identificar as suas experiências e opiniões sobre as atividades elaboradas por meio do *ELO*, o ensino/aprendizagem de inglês e o uso de games.

**ATENÇÃO:** Os dados pessoais serão mantidos em sigilo nesta pesquisa. A identificação servirá apenas uso da pesquisadora.

Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Responda as perguntas abaixo:

1. Você gostou de realizar as atividades em inglês no ELO? Por quê?
2. Você se sentiu mais motivado a realizar e concluir quais atividades? Por quê?
3. Você encontrou diferenças entre as atividades gamificadas (que foram apresentadas como um game) e as atividades não-gamificadas? Quais?
4. Você se sentiu mais motivado a concluir as atividades gamificadas do que as não-gamificadas? Por quê?
5. Você acha que as suas preferências com relação às séries de TV escolhidas influenciaram a sua opinião? Por quê?

6. Você acha que as suas experiências com games influenciaram a sua opinião? Por quê?
  
7. Você sentiu falta de *feedback* para a realização das atividades? Por quê?
  
8. Você acha que o *feedback* das atividades (informações sobre a atividade e sobre aspectos linguísticos) é tão suficiente quanto o *feedback* (informações sobre o game, sobre o que se deve fazer, sobre o que já foi feito, dicas, etc.) apresentado em games que você costuma jogar ou que já jogou? Por quê?
  
9. Você usaria o ELO para elaborar atividades de inglês com seus futuros/atuais alunos? Por quê?