

Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas

A selfie of academic research on games and gamification in Brazil: poses, scenarios and critical perspectives

Kleber Aparecido da SILVA 

kleberunicamp@yahoo.com.br

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil

Resumo

É notório que o binômio jogos e gamificação tem sido frequentemente utilizado na literatura em Linguística Aplicada (GEE, 2004; KAPP, 2012; LEFFA, 2014; LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019). Em contrapartida, poucos estudos se propuseram a apresentar e discutir este binômio em “poses” críticas no e/ou para o ensino de línguas, alinhar, assim os resultados propiciados em e/ou fora de sala de aula para (trans)formar as práticas pedagógicas de professores de línguas no século XXI. Frente a essa lacuna presente em nosso campo de investigação (LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019), procuraremos, neste artigo, propiciar condições de tirar uma selfie da área, a partir de diferentes cenários de pesquisa, apresentando, realçando e discutindo questões teórico-metodológicas que despontam em estudos científicos realizados na última década no contexto brasileiro. Para cumprir esses objetivos, tecemos considerações terminológicas e conceituais a respeito da gamificação no ensino de línguas e, a partir de recorte temporal específico (2009-2019), realizamos uma pesquisa documental-crítica que, além de sucintamente pontuar o histórico dos estudos sobre jogos/gamificação no ensino de línguas no Brasil, discute as pesquisas realizadas em nível de Mestrado e Doutorado com foco nesse tópico em suas repercussões teórico-metodológicas em periódicos qualificados da área. Essa premissa nos possibilitará mecanismos para o desvendar de novos horizontes de pesquisa e nos propiciará também condições de esboçar propostas para uma política sensível às demandas educacionais, visto que este novo contexto de ensino-aprendizagem engendra especificidades e que, assim sendo, o professor de línguas precisa ser preparado para atuar neste lócus de aprendizagens.

Palavras-chave: Pesquisas Acadêmicas, Gamificação, Perspectivas Críticas, Linguística Aplicada.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 11/08/2021

Aprovação do trabalho: 11/09/2022

Publicação do trabalho: 27/09/2022



<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a4>

COMO CITAR

SILVA, K. A. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. *The Especialist*, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 50-74. 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a4.

Distribuído sob Licença Creative Commons



Abstract

It is well known that the binomial games and gamification has been frequently used in academic literature in Applied Linguistics (GEE, 2004; SQUIRE, 2011; KAPP, 2012; LEFFA, 2014; QUADROS, 2016; LEFFA and VETROMILLE-CASTRO, 2019). In contrast, few studies proposed to present and discuss them in critical "poses" in and/or for language teaching (FINARDI et. al., 2019; ALEXANDRE and KOMESU, 2019; SILVA, 2019), thus aligning the results provided in and/or outside the classroom to (trans)train the pedagogical practices of language teachers in the 21st century. Given this gap in our field of research (LEFFA and VETROMILLE-CASTRO, 2019), we will seek in this article to provide conditions to take a selfie from the area, from different research scenarios, presenting, highlighting and discussing theoretical-methodological issues that have emerged in scientific studies conducted in the last decade in the Brazilian context. To meet these objectives, we made terminological and conceptual considerations about games and gamification in language teaching and, based on a specific time frame (2009-2019), we conducted a documental-critical research that, in addition to briefly punctuate the history of studies on games and gamification in language teaching in Brazil, discusses the research conducted at Master's and Doctorate levels focusing on this topic in its theoretical-methodological repercussions in qualified journals in the field. This premise will enable us to unveil new research horizons and will also enable us to draft proposals for a policy sensitive to educational demands, since this new teaching-learning context engenders specificities and, therefore, the language teacher needs to be prepared to act in this locus of learning.

Keywords: Academic Research, Gamification, Critical Perspectives, Applied Linguistics.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

Arthur Schopenhauer

1. Focalizando as lentes sobre jogos, gamificação e formação de professores de línguas

Desde o início deste século, tanto no Brasil quanto no exterior, um número exponencial de pesquisadores da língua(gem) tem investigado as potencialidades e as limitações dos jogos e da gamificação no ensino-aprendizagem de línguas (GEE, 2004; SQUIRE, 2011; KAPP, 2012; LEFFA, 2014; QUADROS, 2016; LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019). Conforme enfatizado por Quadros (2016) e reiterado por Leffa e Vetromille-Castro (2019), o resultado desta adesão como mecanismo para entretenimento digital contribuiu para isto, congregando assim grupos de pesquisadores de diferentes lócus de pesquisa ao redor do mundo, possibilitando o que denominamos neste texto de *desenvolvimento tecnológico, pedagógico e crítico para professores e para alunos de línguas* (QUADROS, 2016; LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019)

Segundo Leffa (2014) e Quadros (2016), o desenvolvimento tecnológico se dá na acepção de que dispositivos eletrônicos - tais como computadores desktop, notebooks, tablets e smartphones - propuseram um modo de jogabilidade e interação particulares. Conforme realçado por Quadros (2016, p. 17), “(...) os desafios e as tramas de um jogo” que emergem deste desenvolvimento “fazem com que muitos jogadores mergulhem em uma experiência no mundo da fantasia, exigindo muita habilidade e envolvimento”.

Segundo Leffa e Vetromille-Castro (2019), o *desenvolvimento crítico e pedagógico* envolve a preparação/transformação do professor por meio de cursos/iniciativas/propostas de formação inicial e contínua – entendidos aqui como lócus de (trans)formação e/ou educação especializada, com uma postura observadora, aberta, crítica e flexível, advinda dos cursos de graduação e pós-graduação na área da linguagem – capazes de auxiliar o professor a utilizar esses aparatos tecnológicos, neste caso, os jogos, em prol do complexo processo de ensinar e de aprender línguas.

A partir desse complexo contexto emerge o que Leffa (2014, p. 1-2) define como gamificação adaptativa. Gamificação adaptativa é quando um recurso educacional aberto

“... pode ser reusado, reelaborado, remixado e redistribuído pelo professor, sem qualquer tipo de restrição, seja de acesso ou de direitos autorais. Para que isso aconteça, é necessário que o recurso deixe de ser um bloco monolítico para se transformar em uma espécie de jogo de montar, com peças moldáveis, que o professor pode modificar, retirar ou acrescentar, de acordo com sua visão do conteúdo a ser desenvolvido com seus alunos, considerando seu contexto de trabalho, acrescentando, inclusive, a opção de gamificar ou não cada uma das atividades que produzir. Se educação é mudança, essa mudança deve ser viável no próprio recurso que se usa para implementar a aprendizagem”.

Para que isso ocorra, é necessário uma formação crítica alinhavada a esse processo de gamificação adaptativa, expandido neste artigo e concebido como o modo como a mecânica (pontos, medalhas e ranking) e a dinâmica dos jogos (desafios, gratificações e altruísmo) podem estimular o engajamento de alunos e de professores de línguas no desenvolvimento de atividades da vida cotidiana, acadêmica ou profissional por meio de experiências que sejam prazerosas e exitosas (MICCOLI, 2010; LEFFA, 2014; QUADROS, 2016; LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019).

Ao (re)lermos criticamente estudos realizados no campo de investigação da LA nos últimos anos, percebemos que passaram de uma orientação prescritiva sobre jogos e gamificação predominante até o início deste século, passando para um paradigma com foco na reflexão e

depois na criticidade, conforme confirmado pelas pesquisas realizadas nos últimos anos (LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019) e pela análise que será apresentada na subseção 3 neste texto.

Além disso, conforme pode-se observar na literatura científica produzida na área da LA no último decênio, algumas coletâneas (GEE, 2004; GIBSON, 2006; MATTAR, 2010; KAPP, 2012, 2014) e dossiês temáticos foram organizados por pesquisadores da língua(gem) (LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019), atestando, assim, essa vitalidade recente relativa a jogos e gamificação no ensino de línguas; além de inúmeros trabalhos apresentados em eventos acadêmico-científicos – tais como no “Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada/CBLA – ALAB; “Congresso Latino-Americano de Formação de Professores/CLAFPL; “Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica”/JILAC-UnB; “Hipertexto, Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem”; “Conferência Internacional de Estudos da Linguagem”/CIELIN – UnB - além de artigos publicados em periódicos qualificados nacionais e um número em crescimento de teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em LA e em áreas afins no país, que refletem a atuação de pesquisadores do GT Linguagem e Tecnologias da ANPOLL e que mostram a importância e a possibilidade de uma efervescência desta área nesse campo de investigação.

Esse interesse revela que o ensino de línguas alinhavado às questões de jogos e gamificação poderia ganhar maior espaço nas pesquisas e na formação inicial e contínua de professores e alunos de línguas; e poderia ser objeto relevante de investigação, algo que pudesse refletir uma preocupação com a (re) construção de um referencial de formação sensível às demandas da sociedade educacional brasileira.

Ao (re)lermos criticamente os estudos produzidos nos últimos 10 (dez) na área da LA, constatamos e coadunamos com o que foi feito por Gimenez (2004) quando afirma que a LA parecia ter como preocupação questões mais diretamente vinculadas à língua e ao seu ensino, sem que a formação de professores de línguas ocupasse um espaço de destaque, e adicionamos, sem que o uso de jogos/gamificação pudessem fazer deste cenário de (trans)formação social.

Esse entendimento, conforme enfatizado pela referida autora (Gimenez, 2004, p. 171), passou a ser questionado pelas transformações na forma de se encarar esses profissionais, agora atuantes em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, isto é, o ensino visto como uma prática social em contextos historicamente situados. O professor, na acepção de Gimenez (2004), não pode mais ser visto como alguém que implementa ou que põe em prática as ideias de outros profissionais ou as descobertas da pesquisa (“aplicação de

ciência”). Assim, a nosso ver, o profissional de línguas no século XXI deveria ser um profissional autônomo, crítico, capaz de tomar as suas próprias decisões visando assim a construção de uma cidadania protagonista e engajada.

Levando em consideração esse contexto de ensino como prática social em contextos sócio-historicamente situados, percebemos uma mudança paradigmática em tal campo de atuação e de investigação. As pesquisas em LA passaram a focar não somente o domínio de técnicas, mas as variáveis envolvidas no contexto, e os jogos (inter)faceiam esse (novo) contexto de aprendizagem de línguas. Por essa razão, defendemos que a formação/educação de professores para o meio presencial/virtual deveria ter maior relevância para as políticas públicas, educacionais, para os estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais e para os processos relacionados a essa formação. A nosso ver e reiterado por outros pesquisadores da área da LA (LEFFA, 2014; QUADROS, 2016), o professor de línguas deve ser preparado para atuar não somente no âmbito presencial e virtual, mas, especialmente, em outras esferas discursivas que os jogos (inter)faceiam, pois são nestes contextos sócio-historicamente situados que emergem especificidades que fazem parte deste contexto e que podem ser molas propulsoras para aquilo que o ensino e aprendizado de línguas efetiva.

Segundo Rojo (2013, p. 7),

“... a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais”.

De fato, a instituição escolar deveria preparar os seus alunos, concebidos aqui como agentes de (multi)letramentos, para compreender criticamente o funcionamento da sociedade que está cada vez mais digital e também que possa auxiliar estes alunos na busca de outras esferas discursivas locais/globais para se encontrar, para (re)agir e para exercer a sua cidadania planetária “de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (Rojo, 2013, p. 7), e isto poderia ser feito de maneira mais divertida e/ou lúdica por meio dos jogos.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva, primeiramente, arrolar as pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado realizadas no contexto brasileiro nos últimos dez anos, com foco em jogos e gamificação no ensino de línguas sob a perspectiva da LA e verificar as suas repercussões teórico-metodológicas em periódicos qualificados da área. E visa também apresentar criticamente

as implicações que essas pesquisas podem ter para o ensino e para a formação de professores de línguas.

Em síntese, visa-se traçar e discutir um panorama geral de pesquisas na área de educação ou formação de professores de línguas a partir do binômio jogos e gamificação, haja vista o considerável crescimento de trabalhos investigativos na última década (LEFFA, 2014; QUADROS, 2016; LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019) cujo enfoque tem sido esse, nos mais variados contextos, dando destaque àqueles que enfocam os jogos e a gamificação no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional.

Nessa conjuntura, assim se encontra organizado o texto deste artigo. Nesta primeira seção, focalizamos o nosso olhar para as lentes teóricas sobre jogos, gamificação e formação de professores de línguas. Na segunda e terceira seções, teremos como perspectivas os pressupostos metodológicos e apresentamos a análise documental-crítica que foi feita a partir das pesquisas realizadas no contexto brasileiro na última década (2009-2019) concernentes a jogos e gamificação observando, para tanto, quais são os eixos nos quais esses estudos se inserem. Em seguida, tratamos, na quarta seção, das implicações dessas pesquisas para o ensino e para a formação de professores de línguas. Por fim, apresentamos as considerações finais com sugestões para pesquisas futuras e realçamos as implicações do conhecimento acadêmico-científico produzido para as políticas de formação de professores de línguas no Brasil.

2. Lentes metodológicas

Nesta seção apresentamos a natureza da pesquisa e os procedimentos que foram adotados para a análise e geração de dados. Esta pesquisa está alicerçada e pode ser caracterizada como qualitativa, de cunho documental-crítico (ANDRÉ, 2003; BOGDAN E BYKLEN, 1994; BURNS, 1999; ERIKSON, 1986; TUCKMAN, 2002; QUIVY E CAMPENHOUDT, 2003). Nesta vertente de pesquisa, por meio da análise e geração de dados, foi possível elevar de forma exponencial a confiabilidade e a consistência das considerações feitas (DAWSON, 1982; REIS, 2005), utilizando-se como base três suportes distintos para análises. O primeiro foi o banco de teses e dissertações da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” – CAPES (In: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>).

O segundo foi o conglomerado de artigos publicados em periódicos qualificados nacionais, a saber: i) Linguagem & Ensino/UCPEL; ii) Signum/UEL; iii) Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - D.E.L.T.A - PUC/SP; iv) Trabalhos em Linguística Aplicada/UNICAMP;

v) Signótica/UFG; vi) Horizontes de Linguística Aplicada/UnB; vii) Estudos Linguísticos e Literários – UFBA; viii) Entrelaces - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFC; ix) Revista da ABRALIN; e x) Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA/ALAB e UFMG. Por fim, o terceiro suporte tomado para análise foram as revistas dos principais grupos de estudos do país: Revista do GEL-SP, Revista do GELNE e Revista do GELCO.

No que tange o foco específico de análise foi feita a (re)leitura crítica de artigos/dissertações/teses sobre jogos e gamificação no ensino e aprendizagem de línguas publicadas no Brasil nos últimos 10 (dez) anos. Assim, foi realizada uma busca minuciosa nestes três suportes supracitados, destarte, os registros encontrados delineiam o seguinte quadro referencial: 292 (duzentos e noventa e dois) trabalhos relacionados ao termo-chave gamificação na esfera da CAPES nas diversas áreas do conhecimento, sendo que deste montante apenas 21 (vinte e um) versam sobre o tema explorado a partir do escopo da Linguística Aplicada; 5 (cinco) no âmbito dos periódicos e, no campo das produções dos grupos e/ou associações de pesquisadores da linguagem escolhidos para análise nenhum registro foi encontrado.

A partir desta premissa, realizamos uma pesquisa documental-crítica (ANDRÉ, 2003; BURNS, 1999). a partir de recorte temporal específico (2009-2019), visando: a) apresentar sucintamente o histórico dos estudos sobre jogos e gamificação no ensino de línguas no Brasil; b) fazer algumas considerações terminológicas e conceituais a respeito dos jogos e gamificação no ensino de línguas; c) arrolar e discutir as pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado realizadas no contexto brasileiro nos últimos dez anos, com foco em jogos e gamificação no ensino de línguas e apresentar as suas repercussões teórico-metodológicos em periódicos qualificados da área; e d) discutir criticamente as implicações que essas pesquisas têm para o ensino e para a formação de professores de línguas.

Assim, como toda pesquisa de caráter documental-crítica, os documentos aqui analisados, possibilitaram a (re)construção de uma *selfie* acerca de como os trabalhos de pesquisa estão sendo realizados no contexto brasileiro.

3. Cenários e geração de dados da pesquisa

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo CNE em 15/12/2017 e homologada pelo MEC em 20/12/2017, a Educação Brasileira no âmbito da Educação Infantil e do

Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) passou a tratar a formação das crianças e dos adolescentes por meio de “competências”, ou seja, “[p]or meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2018, p. 13). Esse enfoque se justifica pelo seu uso na “maioria dos Estados e Municípios brasileiros e [em] diferentes países na construção de seus currículos” e, também, “nas avaliações internacionais” (BRASIL, 2018, p. 13).

As competências na BNCC são definidas, segundo Xavier (2020, p. 1),

“... no documento “por área do conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (“competências específicas de área”) – e pelos componentes curriculares de cada área (“competências específicas do componente”). No campo das Linguagens, no qual o componente *Língua Estrangeira (Inglês)* se insere, juntamente com a Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, as competências contemplam as diferentes linguagens como formas de expressão, interação e comunicação na perspectiva de seu uso em práticas sociais e culturais”.

Como forma de assegurar o desenvolvimento das competências específicas de cada componente curricular, a BNCC apresenta uma relação de habilidades a serem promovidas ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e visa valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, apontando para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas **formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na (re)construção de conhecimentos.

Ademais, o Projeto de Padrões de Competências para Professores em “Tecnologia de Informação e Comunicação” (TICs), proposto pela UNESCO e publicado em 2008, apresenta quatro (04) objetivos assim descritos:

- Constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;

- Oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;

- Expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- Harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores.

A essência deste projeto traz no seu âmago, como observado nos objetivos apresentados, a intenção bem como o cuidado de aliar a tecnologia à educação por meio de uma política pautada na formação profissional de maneira sólida: combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar (UNESCO, 2008, p. 5). Ademais, o respectivo documento realça o foco no uso das habilidades e recursos em TIC por parte dos docentes com o foco na melhoria do ensino, na colaboração com os pares e no possível desenvolvimento de uma postura de lideranças inovadoras nas instituições de ensino em que atuam. Em uma perspectiva mais ampla, objetiva também a elevação da qualidade do ensino, tendo como resultado impactar no desenvolvimento econômico e social do país.

Neste sentido, percebe-se um avanço significativo acerca do interesse dos proponentes deste documento tanto em mostrar a importância quanto em promover evolução de uma educação a qual está inserida em um mundo de transformações digitais dinâmicas, imediatas e midiáticas. Neste viés, Pereira (2006, p. 474) afirma

Esta integração gera novas práticas e a sociedade se transporta da cultura escrita no papel para a cultura escrita na tela. É o surgimento de novas cognições por consequência das tecnologias digitais. Instala-se um contexto diferenciado exigindo outras maneiras de alfabetizar, ou seja, exigindo a alfabetização digital e o letramento digital.

O autor faz referência a um redimensionamento de "cognições" que ao nosso ver é sinônimo de um desafio cabal: como lidar com o surgimento progressivo e incessante de novas formas de ensinar e aprender? Tomando como premissa que o desenvolvimento da tecnologia se dá de forma exponencial, como por exemplo os constantes lançamentos anuais de *softwares*, modelos de *smartphones* atualizados, e *gadgets* cada vez mais modernos, o perfil da educação mundial se constitui também pela influência deste avanço digital em seus múltiplos aspectos.

Neste contexto, realizamos um recorte dentro das diversas tecnologias que podem ser utilizadas como meios para potencializar o ensino e a aprendizagem de línguas. Destarte, detivemo-nos aos jogos e a gamificação sob a perspectiva da Linguística Aplicada (LA), realizando um levantamento e uma análise a partir das pesquisas realizadas e que estão disponíveis no banco de teses, dissertações e também nos periódicos da área qualificados pela CAPES mirando na

compreensão das discussões sobre o tema nos últimos dez anos. Portanto, interessa-nos verificar como os constructos jogos e gamificação têm se delineado nas produções acadêmicas, incluindo-se aí teses, dissertações e artigos publicados em periódicos qualificados.

Assim, a pesquisa realizada nos materiais supracitados resultou na seguinte categorização que construída a partir do binômio: título e dos resumos das dissertações/teses analisadas:

Eixo 1: Ensino de Línguas para Crianças;

Eixo 2: Material Didático;

Eixo 3: Comunidades Discursivas;

Eixo 4: Ambientes Virtuais para o Ensino de Línguas;

Eixo 5: Produção Textual;

Eixo 6: Práticas Pedagógicas

Eixo 7: Aprendizagem de Língua Inglesa;

Eixo 8: Ensino de Língua Portuguesa;

Eixo 9: Letramentos;

Eixo 10: Motivação e Afetividade no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira;

Eixo 11: Formação de Professores;

Eixo 12: Aplicativos e Ensino de Línguas.

Assim, os trabalhos que estão disponíveis na CAPES podem ser visualizados de forma mais pormenorizada no quadro a seguir.

Quadro 1: Teses e dissertações sobre Jogos e Ensino de Línguas (2009-2019)

CATEGORIA	TÍTULO DA TESE	ANO	AUTOR(A)
EIXO - 1	JOGOS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS. DISSERTAÇÃO. Esta pesquisa teve como finalidade apresentar uma forma de contribuir para a inserção de jogos digitais no ensino e aprendizagem de Inglês para crianças.	2015	Paula Basto Levay

<p>Ensino de Línguas para Crianças</p>	<p>GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADE DE LEITURA</p> <p>DISSERTAÇÃO</p> <p>Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura, a partir das dificuldades diagnosticadas em duas turmas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>2017</p>	<p>Tatiane Goncalves Cruz</p>
<p>EIXO - 2</p> <p>Material Didático</p>	<p>AVALIANDO AS POTENCIALIDADES DE UM GAME PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.</p> <p>DISSERTAÇÃO.</p> <p>Esta pesquisa está inserida no quadro de avaliação e preparação de material didático para a aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente a de língua inglesa, tendo games como objeto de pesquisa.</p>	<p>2015</p>	<p>Fernanda Katherine Asega</p>
<p>EIXO - 3</p> <p>Comunidades Discursivas</p>	<p>AS COMUNIDADES DISCURSIVAS NO USO DE JOGOS EDUCATIVOS MULTIMÍDIA NO ENSINO DE ESPANHOL LE.</p> <p>DISSERTAÇÃO</p> <p>O presente estudo analisa a relação entre o conceito de comunidades discursivas (SWALES, 1990), a aplicação de jogos multimídia como objetos educacionais em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e o engajamento dos alunos frente ao uso de jogos em sala de aula, considerando jogos digitais como potenciais ferramentas para o processo de ensino aprendizagem de uma língua (GEE, 2009).</p>	<p>2015</p>	<p>Jorge Luis Rocha Da Silva</p>
<p>EIXO - 4</p>	<p>O USO DE UMA REDE SOCIAL GAMIFICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.</p> <p>DISSERTAÇÃO.</p> <p>Este estudo apresenta o uso da gamificação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira em um ambiente de rede social.</p>	<p>2015</p>	<p>Paula Marcia Bonsegno Carvalho</p>

<p>Ambientes Virtuais para o Ensino de Línguas</p>	<p>APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA POR MEIO DA EDUCAÇÃO ONLINE ABERTA: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS, GAMIFICAÇÃO E AUTODIDATISMO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA. DISSERTAÇÃO.</p> <p>Este estudo aborda como ocorre o ensino/aprendizagem de segunda língua – por meio da educação online aberta – tendo como viés o uso de tecnologias digitais (em especial as de acesso à internet). Entre os temas abordados estão: gamificação, tecnologias de informação e comunicação (TICs), ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), educação a distância (EAD), cibercultura, autodidatismo, autonomia, pensamento crítico, autoria, inclusão e democratização do acesso à aprendizagem.</p>	2018	Claudio Ricardo Correa
<p>EIXO - 5 Produção Textual</p>	<p>JOGOS DIGITAIS: FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E AUXÍLIO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. DISSERTAÇÃO.</p> <p>Este estudo tem como objetivo incentivar a cultura digital no ambiente escolar, compreendendo como se dá o desenvolvimento da criatividade e raciocínio lógico dos estudantes utilizando o jogo como recurso, também estimular a participação destes alunos nas atividades pedagógicas propostas pelo professor.</p>	2015	Rizianne Sousa Passos
	<p>GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS DISSERTAÇÃO</p> <p>Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos.</p>	2016	Rosangela Soares Dos Santos Souza

	<p>AS GAVETAS TEXTUAIS: ESCRITA COPARTICIPATIVA SOB O VIÉS DAS NARRATIVAS DE ENIGMA.</p> <p>DISSERTAÇÃO.</p> <p>Esta pesquisa teve como foco o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Buscamos estudar a linguagem numa perspectiva sociointeracional e tivemos como objetivo investigar as contribuições de um material didático inovador, com enfoque às narrativas de enigma e estratégias de gamificação (princípios dos jogos) na consolidação das competências narrativas.</p>	2016	Maria Cleria Fernandes
<p>EIXO - 6</p> <p>Práticas Pedagógicas</p>	<p>A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ONLINE</p> <p>TESE</p> <p>O motivo de as pessoas superarem desafios e conquistarem seus objetivos em games serviu de inspiração para o estudo e desenvolvimento de atividades pedagógicas em uma ferramenta de autoria de materiais de ensino de línguas online.</p>	2016	Gerson Gruno Forgiarini de Quadros
<p>EIXO - 7</p> <p>Aprendizagem de Língua Inglesa</p>	<p>LET'S PLAY GAMES! O JOGO COMO ATIVIDADE INTERATIVA E COLABORATIVA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA.</p> <p>DISSERTAÇÃO</p> <p>Este estudo tem por objetivo geral compreender como a utilização de jogos em sala de aula de língua inglesa pode contribuir para o processo de aprendizagem do idioma.</p>	2016	Marco Andre Franco de Araujo
	<p>GAME PAC-ENGLISH: APRENDIZAGEM IMPLÍCITA DA PRONÚNCIA DE PALAVRAS EM INGLÊS.</p> <p>DISSERTAÇÃO</p> <p>O presente trabalho teve como objetivo desenvolver e testar um jogo educacional voltado para o desenvolvimento de pronúncia de alguns sons vocálicos em sílaba tônica de palavras corriqueiras do inglês.</p>	2016	Cleber Pimentel Barbosa

<p>EIXO - 8 Ensino de Língua Portuguesa</p>	<p>GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE ATIVIDADES COM GÊNEROS JORNALÍSTICOS E MIDIÁTICOS.</p> <p>DISSERTAÇÃO</p> <p>A presente pesquisa teve o objetivo de analisar os impactos da utilização da gamificação no ensino de Língua Portuguesa como forma de engajar e motivar os alunos para uma aprendizagem significativa, possibilitando sua utilização de forma constante e satisfatória em aulas de Língua Portuguesa.</p>	2016	Francisco Leandro de Paula
<p>EIXO - 9 Letramentos</p>	<p>AMBIENTE VIRTUAL GAMIFICADO COMO FERRAMENTA DE APOIO AO LETRAMENTO DIGITAL-</p> <p>DISSERTAÇÃO</p> <p>O tema deste trabalho é Ambiente Virtual Gamificado como Ferramenta de Apoio ao Letramento Digital, em que da necessidade das práticas de letramento digital, propomos um ambiente virtual que utiliza de elementos de games a fim de motivar e engajar os alunos nas atividades sobre letramento digital propostas.</p>	2017	Leonardo Meirelles Alves
	<p>JUSTIÇA SOCIAL E LETRAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS DA UFAL.</p> <p>DISSERTAÇÃO.</p> <p>Este estudo objetivou compreender uma experiência de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional (HAUPT; VIEIRA, 2013; MOREIRA JUNIOR, 2017), doravante ILA, no curso Transgressive English: A Gamified Experience , parte do Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).</p>	2018	Benyelton Miguel dos Santos
	<p>EVENTOS COMPLEXOS DE LETRAMENTOS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS, GAMIFICAÇÃO E MOTIVAÇÃO</p> <p>TESE</p> <p>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.</p>	2017	Gabriela Bohlmann Duarte

EIXO - 10 Motivação e Afetividade no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira	MOTIVAÇÃO, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UM PROCESSO GAMIFICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL DISSERTAÇÃO Esta pesquisa tem como tema a gamificação voltada para a Educação, especificamente, na disciplina de Língua Inglesa.	2017	Rafaela de Souza Alves
	LUDICIDADE E MOTIVAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA EXPERIÊNCIA NA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS. DISSERTAÇÃO Após o trabalho em sala de aula com cinco atividades lúdicas envolvendo música e jogos, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a aplicabilidade e a eficiência daquelas atividades em promover a motivação no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola por cadetes da AMAN, cursando o 2º ano.	2018	Cassia Faustino da Silva Lago
	FLOW E MOTIVAÇÃO EM UMA DISCIPLINA GAMIFICADA DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DISSERTAÇÃO O objetivo geral desta pesquisa é verificar se a gamificação influencia na motivação e aumenta o engajamento, bem como a participação ativa dos alunos de um curso de pós-graduação.	2017	Juliana Lucia do Amaral Molnr Garrido do Nascimento
EIXO - 11 Formação de Professores	A APROPRIAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO PELO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DO AGIR DOCENTE DISSERTAÇÃO O presente estudo tem como objetivo geral verificar como se dá o processo de apropriação da gamificação como instrumento utilizado pelo e para o professor durante o seu agir.	2017	Laila Alves Santos
EIXO - 12 Aplicativos e Ensino de Línguas	VECINDARIO: UMA PROPOSTA DE APLICATIVO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ASSISTIDA POR DISPOSITIVOS MÓVEIS. TESE. O projeto do aplicativo considerou tal referencial teórico de educação linguística e estratégias para ensino com tecnologias digitais como a gamificação (WERBACH, 2014) e o storytelling (XAVIER, 2015)	2017	Izabel Rego de Andrade

buscando explorar, também, os recursos de tecnologia disponíveis nos dispositivos móveis.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do quadro 1 e dos eixos propostos, podemos organizar esta produção científica em três grandes eixos, que (re)designamos como: 1.) sob medida; 2.) confecção artesanal; e 3.) degustação crítica (cf. Leffa e Vetromille, 2019). Conforme já enfatizado por Leffa e Vetromille (op. cit., p. 976), não temos objetivo tecer qualquer julgamento de valor nessas categorias. São apenas “rótulos que usaremos para tornar mais clara a exposição sobre os trabalhos selecionados” para esta *selfie*, e esperamos que possam mostrar, de modo mais significativo, por onde e para onde caminha a gamificação do ensino de línguas do Brasil, tendo como mola propulsora dissertações e teses defendidas no Brasil e realçada por Leffa e Vetromille (op cit.).

Para Leffa e Vetromille (op. cit., p. 976) esta subcategoria “Sob medida” poderia envolver “(...) atividades elaboradas pelo professor usando sistemas de autoria que se caracterizam por oferecer um *design* pedagógico previamente definido, automaticamente incluindo a gamificação, mas que, por outro lado, também permitem ao professor escolher o conteúdo a ser desenvolvido, de acordo com seu contexto de ensino e as necessidades dos alunos”. Podemos observar este tipo de atividades elaboradas pelo professor nas seguintes pesquisas: Silva (2013), Carvalho (2015), Paula (2016), Quadros (2016), Alves (2018) e Correa (2018).

Quanto à segunda categoria denominada “confecção artesanal”, os autores Leffa e Vetromille (2019, p. 979) a categorizam por meio de situações em que o professor de línguas “elabora sua atividade gamificada a partir dos alicerces, começando do zero. Empenha-se em tarefas como criar o software a ser usado pelos alunos, preparar os professores para trabalhar com os alunos, estabelecer as regras e normas da gamificação. É normalmente um trabalho de equipe, de natureza interdisciplinar, feito com a participação de professores e desenvolvedores de aplicativo, fundindo práticas e teorias diferentes”. É possível observarmos uma confecção artesanal nas seguintes pesquisas: Lago (2015), Araújo (2016), Barbosa (2016), Fernandes (2016), Paula (2016), Andrade (2017) e Correa (2018).

Para Leffa e Vetromille (2019, p. 980) a “degustação” que denominamos neste artigo como “crítica”, se dá quando são envolvidas questões de análise crítica, reflexão e avaliação. Não há necessariamente a elaboração de uma proposta para ser implementada e validada na prática. É mais precisamente a tentativa de lançar um olhar sobre o trabalho de outros, sem envolvimento

ou compromisso com os resultados obtidos, ao contrário do que pode acontecer com quem elabora, implementa e se envolve com a própria atividade”. Este olhar crítico acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio dos jogos pode ser observado em Alves (2017), Santos (2018) e Duarte (2018).

Acreditamos que assim como há necessidade de críticos na literatura, cinema ou futebol, precisamos também de professores e alunos de línguas críticos (FREIRE, 1996; MACIEL e TAKAKI, 2017). Pela sua atuação isenta, sem o compromisso de apreciar o que degustam, a criticidade pode trazer uma contribuição necessária e relevante para a área de ensino de línguas por meio dos jogos e da gamificação, e deveria ser esteio fundante nos documentos oficiais no ensino e para o ensino de línguas. Em outras palavras documentos tais como a BNCC deveriam sinalizar a importância dos jogos e da gamificação no complexo de educação linguística.

Além disso, o quadro 2 mostra o quantitativo de trabalhos defendidos por modalidade, ano e temática. Dessa forma, o banco da CAPES traz o registro de 21 (vinte e um) trabalhos de 2009 a 2019, referente ao assunto gamificação e ensino de línguas, com 19 (dezenove) dissertações de mestrado e apenas 2 (duas) teses de doutorado, que foram categorizados da seguinte forma.

Quadro 2: Distribuição de trabalhos defendidos no Brasil na última década (2009 - 2019)

MODALIDADE	ANO	TEMÁTICA	QUANTIDADE
Dissertação	2015	Ensino de Línguas para Crianças	1
		Material Didático	1
		Comunidades Discursivas	1
		Ambientes Virtuais para o Ensino de Línguas	1
Dissertação	2015	Produção Textual	1
	2016	Produção Textual	2

Tese	2016	Práticas Pedagógicas	1
Dissertação	2016	Aprendizagem de Língua Inglesa	2
Dissertação	2016	Ensino de Língua Portuguesa	1
Dissertação	2017	Ensino de Línguas para Crianças	1
Dissertação	2017	Letramentos	2
Dissertação	2017	Motivação e Afetividade no Ensino Aprendizagem de Língua Estrangeira	2
Dissertação	2017	Formação de Professores	1
Tese	2017	Aplicativo e Ensino de Línguas	1
Dissertação	2018	Ambientes Virtuais para o Ensino de Línguas	1
Dissertação	2018	Letramento	1
Dissertação	2018	Motivação e Afetividade no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira	1

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise dos quadros 1 e 2 é possível trazer à baila algumas importantes questões acerca dos constructos jogos e gamificação no ensino de línguas. Inicialmente podemos aferir que não são muitas as pesquisas realizadas a partir de 2009, o que demonstra um interesse ainda recente na LA brasileira pois anterior a este período, Gee (2004, 2007), Gibson (2006) e Prensky

(2007), já discutiam o assunto dos jogos como ferramentas facilitadoras na aprendizagem de línguas. Portanto, se tomarmos como premissa o percentual quantitativo de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em LA e em áreas afins no Brasil a partir de 2009 este ainda é bem pequeno, o que nos mostra que há muito a ser feito nessa esfera de investigação.

Neste contexto de pesquisa, a saber o da relação entre a importância do tema e a baixa quantidade de trabalhos publicados, podemos aventar que há ainda muito o que se pesquisar, refletir, elaborar e implementar em nosso país quando trazemos à tona novas práticas pedagógicas que sejam capazes de acompanhar a evolução da tecnologia e da educação no ensino de línguas. Seguindo esta senda, Lynn Alves (2005), citado por Mattar (2010, p. XVIII) afirma

(...) a aprendizagem que é construída em interações com os games não é mera cópia mecânica das situações vivenciadas, mas uma ressignificação que os jogadores fazem das imagens e ações presentes nos conteúdos dos jogos eletrônicos mediante seus modelos de aprendizagem construídos ao longo de sua estruturação como sujeitos (p. XVIII).

Parece-nos basilar corroborar o excerto do autor acima, levando em consideração uma sociedade na qual a evolução da tecnologia é alicerce para todas as áreas de atuação do homem perpassando por suas múltiplas relações interpessoais. Assim, na esfera do ensino é inegável a presença massiva de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados utilizados a serviço da aprendizagem. E no que tange os jogos, “ao se pensar em situações de ensino e aprendizagem, a gamificação pode ter um papel fundamental na motivação de alunos para a realização de tarefas e no engajamento em seus próprios processos de aprendizagem” (DUARTE, 2019). Portanto, o campo da gamificação é fértil e projeta uma perspectiva promissora que se traduz na motivação dos discentes no ambiente de aprendizagem bem como em resultados positivos, assim ratificados por pesquisas recentes (SAVONITTI; MATTAR, 2017; GUEDES, 2014; OLIVEIRA; CAMPOS, 2013; SANTOS, 2011; PESCADOR, 2010).

Reportando-nos ao quadro 2, observamos que, de forma geral, existem apenas 2 (duas) teses de doutorado para 19 (dezenove) dissertações de mestrado. Há uma discrepância relevante nessa relação, dada a interrupção dessas pesquisas. É possível afirmar, com base nesses dados, que há uma carência no avanço das investigações, pois se não há um número equivalente entre teses e dissertações defendidas e tampouco uma sólida presença de artigos publicados em revistas qualificadas, parece-nos razoável inferir que, infelizmente, tanto a academia quanto os pesquisadores de modo geral ou não se interessam pelo tema ou não perceberam que sua

presença no contexto educacional é real, presente, incessante e irreversível. Neste pensamento, frisamos a necessidade dos estudos acompanharem as transformações do mundo contemporâneo, já que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado.” (PRENSKY, 2001, p. 1) Destarte, faz-se necessário um grande empenho dos estudiosos para que nosso país aprofunde os estudos no escopo da gamificação e mais especificamente, quando aliado ao ensino de línguas. Deste modo, “há um grande potencial ainda inexplorado. As tecnologias digitais estão se encarregando de gerar novas oportunidades para educadores e educandos, principalmente, os preocupados com a construção de conhecimentos críticos e autorais” (CORRÊA, 2019).

Outro dado que merece ser colocado em evidência é a quantidade de temáticas visualizadas no quadro 1 e suas proporcionalidades. Diante de um quantitativo de 21 (vinte e um) trabalhos subdivididos em 12 eixos temáticos, o desenho deste quadro se materializa tendo como principal característica a diversidade de temas e perspectivas teórico-metodológicas. Logo, observa-se que os eixos mais recorrentes são: letramentos com 3 publicações, produção textual totalizando 3, Motivação e Afetividade no Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira visualizados com 3 trabalhos, Ensino de Línguas para Crianças com 2 registros, e Ambientes Virtuais para o Ensino de Línguas com 2 registros e Aprendizagem de Língua Inglesa também com 2. Em segundo plano aparecem os temas Práticas Pedagógicas, Ensino de Língua Portuguesa, Formação de Professores e Aplicativos e Ensino de Línguas, todos com apenas um registro cada. Cabe ressaltar que todos os trabalhos incluem tecnologia, jogos e ensino e línguas; no entanto, estes que retratam apenas um trabalho de cada eixo expressam uma severa fragilidade no quantitativo de pesquisas, dados e informações, que sem dúvida são edificantes para a implementação de novas práxis pedagógicas, uma vez que, no tocante aos games, os jogadores “adquirem conhecimento em contexto e em busca de objetivos imediatos”(GALARMEAU e ZIBIT (2006, p. 75-76).

É meritório destacar também um outro dado que o quadro nos apresenta: um descompasso entre o que é pesquisado e defendido nos programas de pós-graduação strictu sensu e o que é publicado em revistas qualificadas pela CAPES. Isto é constatado quando se comparam os seguintes dados: 21 pesquisas realizadas e defendidas na grande área das Letras e 5 artigos publicados conforme pode ser observado no banco de periódicos da CAPES. Ou seja, os

pesquisadores têm feito pesquisas nesta área, porém, ainda não há um engajamento de fazerem circular este feito acadêmico em periódicos qualificados da área.

4. Implicações da pesquisa realizada para o ensino-aprendizagem e para a formação de professores de línguas

Indiscutivelmente, frisamos mais uma vez, as pesquisas realizadas sobre jogos e gamificação no ensino de línguas no decorrer de uma década em nível de mestrado e de doutorado são, por ora, bastantes recentes em comparação com outras áreas da LA e/ou em outras vertentes da educação, uma vez que no decorrer desses dez anos foram registrados apenas 2 (duas) teses, de acordo com o banco de teses da CAPES.

Consideramos o interesse recente mais crescente por parte dos pesquisadores no que tange os jogos e a gamificação no ensino de línguas, em desenvolver estudos que contemplem estratégias/metodologias de ensino-aprendizagem sob diferentes lentes teórico-metodológicas (LEFFA e VETROMILLE-CASTRO, 2019). Há, a nosso ver, a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas com foco na formação de professores e línguas, porque isso se traduz em uma demonstração clara do sentimento de urgência que se instaura no cerne da educação linguística no século XXI.

Assegurar o desenvolvimento linguístico e cultural dos nossos alunos é um dos papéis da escola, mas isto obviamente implica também investimento na formação crítica de professores e de alunos de línguas, em razão de que isso exige desses atores, além do domínio linguístico, a habilidade de trabalhar e manejar estratégias diversificadas em sua prática em e/ou fora da sala de aula e de desenvolver metodologias adequadas que façam a diferença na aprendizagem dos alunos. Conseqüentemente, a prática do professor depende de sua formação e, portanto, as duas coisas são indissociáveis, já que não se pode pensar em estratégias pedagógicas eficientes sem se levar em consideração uma formação adequada do docente, que o capacite, ou seja, que lhe permita colocar em prática tais metodologias de ensino, e isto poderia ser feito a partir dos 12 (doze) eixos no qual categorizamos os trabalhos realizados no contexto brasileiro: i) ensino de línguas para crianças; ii) material didático; iii) comunidades discursivas; iv) ambientes virtuais para o ensino de línguas; v) produção textual; vi) práticas pedagógicas; vii) aprendizagem de língua inglesa; viii) ensino de língua portuguesa; ix) letramentos; x) motivação e afetividade no ensino e

aprendizagem de língua estrangeira; xi) formação crítica de professores; xii) aplicativos e ensino de línguas.

E uma das lacunas que observamos nos trabalhos analisados é ausência de um olhar crítico acerca das questões de raça/etnia (negros e índios, só pra citar algumas maiorias linguísticas e culturais que são minoritarizadas) que deveriam fazer parte do ensino e dos cursos de formação de professores de línguas, e que ainda continuam marginalizados/as. Sendo assim nos perguntamos: será que os nossos alunos negros e indígenas se sentem representados nos jogos atualmente. É comum nos depararmos com inúmeros jogos que tem a opção de montar o seu próprio personagem. Hoje em dia, com campanhas de inclusão, é possível conseguirmos visualizar a opção de criar um boneco negro/índigena. Podemos mencionar aqui também a falta de interesse em asiáticos, indígenas, e dentre outras etnias. E o por quê isto? Esta é uma questão urgente em nossa sociedade contemporânea e deveria ser discutida criticamente na sociedade educacional-científica brasileira.

Considerações Finais

Como abordamos neste artigo, o desenvolvimento de pesquisas na LA evidencia a crescente preocupação com a qualidade da educação linguística no nosso país. Muitos esforços já foram lançados com o intuito de se melhorar a qualidade da formação inicial e/ou contínua de professores de línguas no Brasil. Na tentativa de se propiciar o exercício da autonomia universitária, por exemplo, as “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras” deixa a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES), algumas definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e estágio supervisionado.

Entretanto, a falta de fiscalização das IES por parte do MEC e muitas vezes a falta de engajamento e de comprometimento por parte de muitos profissionais que atuam nestes cursos inviabilizam uma formação docente e de qualidade, pois, muitos dos cursos e/ou docentes dos cursos técnicos, tecnológicos e de ensino superior (Silva e Diais, 2020), primam apenas pela sua ascensão financeira, sem ter um compromisso de excelência com ninguém. Conforme pontuado neste artigo por meio da leitura crítica de teses/dissertações sobre jogos e gamificação defendidas no Brasil, é iminente a necessidade de uma reformulação dos currículos dos cursos de Letras e das políticas de formação contínua de professores de línguas, objetivando assim uma formação mais crítica, reflexiva e emancipatória (FREIRE, 1996). Além disso, é necessário que desde o início o

curso exponha tanto no âmbito teórico quanto no prático, o papel de cada um dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas – aluno, professor e instituição – para que, durante o processo, não galguem caminhos opostos. E os jogos e o processo de gamificação tem que (inter)faceiar todo este processo, pois conforme acentua Leffa (2014, p.11), para que isto aconteça, é necessário que “o recurso deixe de ser um bloco monolítico para se transformar em uma espécie de jogo de montar, com peças moldáveis, que o professor pode modificar, retirar ou acrescentar, de acordo com sua visão do conteúdo a ser desenvolvido com seus alunos, considerando seu contexto de trabalho, acrescentando, inclusive, a opção de gamificar ou não cada uma das atividades que produzir. Se educação é mudança, essa mudança deve ser viável no próprio recurso que se usa para implementar a aprendizagem”. E que num futuro próximo possamos tirar outras *selfies*, com poses mais não convencionais, em cenários (super)diversos, com professores e alunos protagonistas, alinhavados a partir de perspectivas críticas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. *A Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BOGDAN, R.; & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios*. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BURNS, A. Analysing action research data. In: BURNS, A. (Ed). *Collaborative Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 152-180.

CALADO, S. dos S; Ferreira, S.C dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. Disponível em:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORRÊA, C. R. A gamificação e o ensino/aprendizagem de segunda língua: um olhar investigativo sobre o Duolingo. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1020-1039, out.-dez. 2019.

DAWSON, J. A. *Qualitative Research Findings: What do we do to improve and estimate their validity?*. Trabalho apresentado no Encontro Annual da Aera, Nova York, 1982.

DUARTE, G. B. Gamificação na aprendizagem de inglês: uma análise sobre Recursos Educacionais Abertos, Motivação e Feedback. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1040-1062, out.-dez. 2019.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (Org.). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: MacMillan, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa/ Paulo Freire: Paz e Terra*, 1996.

GALARNEAU, L. e ZIBIT, M. *On-line Games for 21st Century Skills*. In: GIBSON, D. ALDRITCH, C., PRENSKY, M. *Games And Simulations in On-line Learning: Research and Development Frameworks*. IGI Global, 2006. p. 59-88.

GEE, J. P. *Good video games and good learning*. New York: Peter Lang Publishing, 2004.

_____. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nova Iorque: Macmillan, 2007.

GIMENEZ, T. Tornando professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 171-187, 2004.

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

_____. *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. Wiley: San Francisco, 2014.

_____. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Wiley: San Francisco, 2012.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: *Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação*. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12.

_____. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, Junia (Org.). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191.

_____; VETROMILLE-CASTRO, R. Gamificação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 4, out.-dez., 2019. p. 975-981.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MICCOLI, L. S. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MACIEL, R.; TAKAKI, N. (Orgs). *Letramentos em terras de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PEREIRA, E. G. *Alfabetização e letramento digital: formação contínua para professores apoiada pela interoperabilidade didática*. II Colbeduca – 5 e 6 de setembro de 2016 – Joinville, SC, Brasil.

PORTNOW, J. e FLOYD, D. *The Power of Tangential Learning*. 2008. Disponível em: <http://www.next-gen.biz/blogs/the-power-tangential-learning> . Acesso em 25 de Dezembro de 2009.

QUADROS, G. B. F. de. *Gamification, Comunidades de Prática e CALL: Um estudo de caso sobre a produção textual e oral na internet*. In: Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/accionele/jetal.htm> . Acesso em: 24 nov. 2012.

_____. *Aprendizagem de idiomas orientada nos fundamentos da gamificação*. In: 1ª Jornada de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Disponível em: <http://jpos.pelotas.ifsul.edu.br/> . Acesso em: 04 out. 2013.

_____. *Vamos ser campeões? O processo de gamificação no ensino de línguas online*. In: *Simpósio Internacional de Educação a Distância*. (2014). Disponível em: <http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/index> . Acesso em: 31 mar. 2015.

QUIVY, R.; CAMPENHOUT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3a. ed.). Lisboa: Gradiva, 2003.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I. Número I. Julho de 2009. Acesso em 17 de novembro de 2019: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>

SILVA, K. A.; DIAS, R. (Orgs). *A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

TUCKMAN, B. *Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. (2a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

UNESCO. *Padrões de competência em TIC para professores: Diretrizes de implementação Versão 1.0*. 2004. Acesso em setembro de 2019.